

ULUSLARARASI HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

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

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

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

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

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

Tekniker/Technician
 Öğr.Grv. Nuri ERDEMİR

Dizgi-Grafik-Tasarım
 Öğr.Grv. Nuri ERDEMİR

İletişim/Communication
 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA
 Tel: 04223774160 Faks: 0422 341 00 42
 E-posta: efdergi@gmail.com
<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi>

Dizinleme Bilgileri/
Abstracted&Indexed in
 ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı
 Index Copernicus™
 EBSCO Education Research Complete™

EDNA (Education Network Australia)
 NEWJOUR (Electronic Journals &
 Newsletters)
 The Intute Social Sciences Database
 Türk Eğitim İndeksi
 SOBIAD (Sosyal Bilimler Atıf Dizini)

Bülent AKSOY
 Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE

Mualla B. AKSU
 Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE

Hüseyin ALKAN
 Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Sadeğül A. ALTUN
 Baçkent Üniversitesi, TÜRKİYE

İbrahim ATALAY
 Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Ali BALCI
 Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Özcan SEZER
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Kadir BEYCIOĞLU
 Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE

Martin BILEK
 University of Hradec Králové, CZECH REPUBLIC

Gürhan CAN
 Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE

Cevat CELEP
 Kocaeli Üniversitesi, TÜRKİYE

Hikmet Yıldırım CELKAN
 Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE

Tak Cheung CHAN
 Kennesaw State University, USA

Ronald J. CHENAIL
 Nova Southeastern University, USA

Simon CLARKE
 University of Western Australia, AUSTRALIA

Hana CTRNÁCTOVÁ
 Charles University – CZECH REPUBLIC

Jale ÇAKIROĞLU
 ODTÜ, TÜRKİYE

Vehbi CELİK
 Mevlana Üniversitesi, TÜRKİYE

Özcan DEMİREL
 Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

Bayram DEMİRCİ
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Hasan DEMİRTAŞ
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Semire DIKLI
 Georgia Gwinnett College, USA

Süleyman DOĞAN
 Ege Üniversitesi – TÜRKİYE

Burhanettin DÖNMEZ
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Ş. Şule ERÇETİN
 Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Mustafa ERGÜN
 Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE

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

Dianne FORBES
 The University of Waikato, NEW ZEALAND

Thienhuong HOANG
 California State Polytechnic University, USA

Elif Tekin İFTAR
 Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Eyüp İZCI
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Mira KARNIELI
 Oranim Teachers' College – ISRAEL

Cahit KAVCAR
 Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Eyyüp ÖZKAMALI
 Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE

Ali KIŞ
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Mustafa KUTLU
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Peter LITCHKA
 Lyola University, USA

Stewart MARSHALL
 The University of the West Indies, BARBADOS

Feridun MERTER
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Semra MIRICI
 Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE

Ferhan ODABAŞI
 Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE

Zuhal OKAN
 Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE

Selahattin ÖĞÜLMÜŞ
 Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE

Servet ÖZDEMİR
 Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC

Paul J. PACE
 University of Malta, MALTA

Mehmet ÜSTÜNER
 İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE

Demetrios G. SAMPSON
 University of Piraeus – GREECE

Ed SMEETS
 Radboud University – NETHERLANDS

Ömer Faruk ŞİMŞEK
 İzmir Ekonomi Üniversitesi – TÜRKİYE

Songül TAŞ
 İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Ömer Faruk TEMİZER
 İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Cemil YÜCEL
 Osmangazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Helen WILDY
 University of Western Australia – AUSTRALIA

İçindekiler / Table of Contents

Sıra	Makale	İlk Sayfa	Son Sayfa
1	8.Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabının Resim-Metin İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi	455	474
2	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Bilişötesi Farkındalık: Benlik Saygısı ve Genel Özyeterliğin Rolü	475	486
3	Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri ve mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi	487	502
4	Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Alma Niyeti ile Kendini Açma Beklentileri ve Kendini Damgalamaları Arasındaki İlişki	503	517
5	Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Şartları ve Gelecek Kaygıları Üzerine Görüşleri	518	541
6	Okul Öncesi Kurumuna Devam Eden 48-60 Aylık Çocukların Sanat Çalışmalarında Çevresel Unsurların Etkisine İlişkin Bir İnceleme	542	559
7	İstasyon Tekniğinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı	560	578
8	Üniversite Öğrencilerinin Sanat Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Üzerine Bir İnceleme	579	594
9	Öğretmen Adaylarının Biçimlendirici Değerlendirmeye İlişkin Algıları: Metaforik Bir İnceleme	595	615
10	Öğretmen Güçlendirmeyle İlgili Araştırmaların Tematik, Metodolojik ve İstatistiksel Olarak İncelenmesi	616	635
11	Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları ile Demokratik Algı ve Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	636	654
12	Türkçe Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Metaforik Algıları	655	667
13	Dijital Tükenmişlik Ölçeği	668	683
14	İlkokul Öğrencilerinin Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) ' e İlişkin Algılarının Metaforik Olarak İncelenmesi	684	700
15	Türkiye'de Elektrik Konusuyla İlgili Fen Eğitimi Alanında Yapılan Tez Çalışmalarının İçerik Analizi	701	718
16	Okul öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi: Atatürk Öğretmen Akademisi-KKTC Örneği	719	739
17	Sınıf Öğretmeni Adaylarının 2017 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3. ve 4. Sınıf Kazanımları Kapsamında Sosyo-Bilimsel Konuları Nasıl İlişkilendirdiklerinin İncelenmesi	740	756
18	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİM VE SÖZDE BİLİM AYRIMI: ASTRONOMİ VE ASTROLOJİ	757	771
19	Öğrencilerin 21. Yüzyıl Beceri Düzeyleri ve Beceriler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	772	784
20	Eğitim Kavramına Yönelik Deneysel Soyutlama Süreçlerinin Matematiğe Yönelik Tutum, Kaygı, Motivasyon ve Öz-Yeterlik Algısı Değişkenlerine Göre İncelenmesi	785	800
21	Ortaokul Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Algıları ile Üstbiliş Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki	801	812
22	Üniversiteye Yabancılaşmanın Cinsiyet, Bölüm Seçme Kararı, Akademik Performans ve Akademik Öz-yeterlik Açısından Yordanması	813	826
23	Erken Çocukluk Döneminde Dijital Okuryazarlık	827	839
24	Ortaokul Öğrencilerinin STEM Eğitim Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Etkinlikler ile İlgili Görüşleri: Yeşil Mühendislik Etkinlikleri	840	857
25	Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	858	879
26	Akademisyenlerin Uluslararası Akademik Etkinliklerde Yabancı Dilde Yaşadığı İletişim Kaygıları	880	893
27	Sosyal Bilimler Alanında Yapılmış Dönüştürülmüş Sınıf Araştırmalarının İçerik Analizi	894	911
28	Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Alanında Kültürlerarasılığa Yönelik Gerçekleşmiş Lisansüstü Tezlerin Analizi	912	925
29	Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Derslerinde Kullandıkları Değerler Eğitimi Yaklaşımları	926	941
30	Cebir Problemlerinin Çözümüne Yeni Yaklaşım: Singapur Şerit Model Yöntemi	942	962
31	Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Ve Geçerleme Çalışması	963	977
32	DİJİTAL EBEVEYNLIK FARKINDALIK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ	978	993
33	Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Hakkındaki Görüşleri	994	1014
34	Akredite Edilen Sosyal Bilimler Öğretmenliği Programı Öğretmen Adaylarına Göre Akreditasyon: Anadolu Üniversitesi Örneği	1015	1034
35	Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Psikolojik Danışmanların Örgütsel Narsisizmleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	1035	1050
36	Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Fen Öğretiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konular Hakkındaki Görüşlerine Yansımalarının İncelenmesi	1051	1070
37	Dijital Teknolojiyi Üretim ve Tüketim Amacıyla Kullanan Çocukların ve Ebeveynlerinin Tercihlerinin İncelenmesi	1071	1084
38	Sınıf Öğretmenlerinin E-portfolyo Hakkındaki Görüşleri	1085	1104
39	Hasan Ferit Alnar'ın Kanun Konçertosu'na Yönelik Stratejik Çalışma Önerileri	1105	1115
40	Ergenlerde Beden İmajı Algısının Kimlik Gelişimi Sürecine Etkisi	1116	1135

The Evaluation of the Turkish Republic Revolution History and Kemalism Textbook in the 8th Grade in terms of the Picture-Text Relationship

Zafer ÇAKMAK, Firat University, ORCID ID: 0000-0002-0612-814X

Turan KAÇAR, Gazi Secondary School, ORCID ID: 0000-0001-8390-7262

Abstract

Textbooks are among the most important educational and training tools that students benefit both inside and outside the school. In this context, textbooks are among the teaching tools that are used in a wide range from pre-school to primary education and secondary education to higher education. The aim of this study which was taught by the Ministry of National Education 2019-2020 academic year in Turkey, Turkish Republic Revolution History and Kemalism Textbook in the 8th grade located in the pictures, to determine its relationship to the text. In this study, the document review technique, which is one of the qualitative research methods, was used. Within the scope of this study, 10 pictures and texts Turkish Republic Revolution History and Kemalism Textbook in the 8th grade have been examined in terms of picture-text relationship. In this respect, the picture-text relationship evaluation criteria developed by Çakmak and Kaçar (2020) were used as data collection tools. The data obtained in this study were analyzed by descriptive analysis method. According to the results of this study; All of the pictures examined are suitable for the grade level of the students and pictures are significantly compatible and related to the text. The figures used in the pictures coincide with the text, attention is paid to the relationship between the ground and the background in the pictures, the students can make significant correct inferences from the pictures, and the pictures examined do not contradict the text. The pictures are largely enough to make students think about the text, the pictures are long-lasting in memory, and the pictures are clearly perceptible. Most of the pictures have a reminder feature, but none of the pictures contain any descriptive information about the text.

Keywords: Turkish Republic revolution history and kemalism course, textbook, picture-text relationship, 8th grade



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 455-474
DOI: 10.17679/inuefd.743084

Article type:
Research article

Received : 27.05.2020
Accepted : 11.07.2020

Suggested Citation

Çakmak, Z. & Kaçar, T. (2020). The Evaluation of the Turkish Republic Revolution History and Kemalism Textbook in the 8th Grade in terms of the Picture-Text Relationship. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 455-474. DOI: 10.17679/inuefd.743084

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Textbooks are among the most important education and training tools that students benefit both inside and outside the school. In this context, textbooks are among the teaching tools that are used in a wide range from pre-school to primary education and secondary education to higher education. According to Pilatin (2016); The textbook is considered as an important element in terms of students, teachers, education managers and education programs. According to Gülersoy (2013), the textbook is one of the tools used in the courses and provides the development of the course. According to Pilatin (2016); The textbooks are a tool prepared by experts that guide the teaching and achieve the goals set as soon as possible. According to Şahin (2004) and Mentiş Taş (2007), the textbooks have a very important role in transferring the content of the curriculum to students. Based on these explanations, it can be said that textbooks have important functions in terms of teaching. Textbooks can be more useful if they are enriched with texts, visual elements, activities, games and assessment. Accordingly, it can be said that one of the elements in the textbooks that is very important in terms of visual elements are the pictures used to support the texts.

Purpose

It is very important to examine the textbook of 8th grade Turkish Republic Revolution History and Kemalism in terms of picture-text relationship because no such study was found in the literature review. In this respect, It is thought that the study of the 8th Turkish Republic Revolution History and Kemalism textbook in terms of picture-text relationship will contribute to the literature. In line with these explanations, the problem statement of this study can be explained as follows: What is the picture-text relationship of the pictures and texts in the 8th grade Turkish Republic Revolution History and Kemalism textbook? In this study, in the 2019-2020 academic year by the Ministry of National Education as a document of the 8th grade taught NEV KİTAP 8th grade Turkish Republic Revolution History and Kemalism Textbook been investigated. In this context, in this study it is aimed to examine the picture-text relationship of the pictures and texts in the 8th grade Turkish Republic Revolution History and Kemalism Textbook.

Method

In this study, the document review technique, one of the qualitative research methods, was used. In this study some pictures and texts in the 8th Turkish Republic Revolution History and Kemalism textbook were examined. In this study, the picture-text relationship evaluation criteria developed by Çakmak and Kaçar (2020) were used as data collection tools, with the permission of the researchers. In this study, by descriptive analysis technique was used to analyze the data.

Findings

All the images examined within the scope of this study are suitable for the grade level of the students. Most of the paintings (90%) are compatible and related with the text, the figures used in the images overlap with the text and attention is paid to the relationship between the background and the text. Students can make correct inferences in most of the pictures (90%) and most of the pictures (90%) do not contradict the text. Most of the paintings are at a level that can attract the attention and attention of students, but none of the pictures contain explanatory information about the text. The average of the scores obtained from all items is 16.73 out of 20. This average corresponds to approximately 84%. This result showed that the picture-text relationship of the items evaluated within the scope of this study is quite high level.

Discussion & Conclusion

It can be said that these study results significantly overlap with the results of Çakmak and Kaçar (2020). In the study where Çakmak and Kaçar (2020) examine the picture-text relationship of the pictures and texts in the 7th grade social studies textbook, the average score of all the themes examined within the scope of the study is 24.6 out of 30 points, and the average of the points received from all items is 16 out of 20 points. In this study, the average score of all themes was 25.10 out of 30 points, and the average of the scores

from all items was 16.73 out of 20 points. This rate is the cause of considerable overlap 7th grade Social Studies and 8th grade Turkish Republic History of the Republic and Kemalism Course, the subject may be due to the close. Within the scope of this study, while nine themes are quite sufficient in terms of picture-text relationship, only theme of "Misakı Milli and İstanbul'un İşgali" is partially sufficient. This result of can be evaluated as a positive situation in terms of the picture-text relationship of the themes examined within the scope of this study. It is thought that the most important reason that the picture-text relationship theme of "Misakı Milli and İstanbul'un İşgali" is partly sufficient is due to the lack of a clear understanding of the picture under this theme, because when this picture is examined, it is seen that this picture is dull, colorless and not interesting.

8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabının Resim-Metin İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi

Zafer ÇAKMAK, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-0612-814X
Turan KAÇAR, Millî Eğitim Bakanlığı, Gazi Ortaokulu, ORCID ID: 0000-0001-8390-7262

Öz

Ders kitapları öğrencilerin gerek okul içinde gerekse de okul dışında faydalandığı en önemli eğitim ve öğretim araçları arasında yer alır. Bu bağlamda ders kitapları okul öncesinden, ilköğretime ve ortaöğretimden yüksek öğretime kadar geniş bir yelpazede yararlanılan öğretim araçlarıdır. Bu çalışmanın amacı 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığının ülkemizde okuttuğu 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan resimlerin, metinlerle olan ilişkisini belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu çalışma kapsamında 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan 10 resim ve metin, resim-metin ilişkisi açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda veri toplama aracı olarak Çakmak ve Kaçar'ın (2020) geliştirdiği resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterlerinden yararlanılmıştır. Bu çalışma doğrultusunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu çalışma sonuçlarına göre; İncelenen resimlerin tamamı öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur ve incelenen resimler önemli oranda metinle uyumlu ve ilişkilidir. Resimlerde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir, resim ve metinlerde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir, öğrenciler resimlerden önemli oranda doğru çıkarımlarda bulunabilir ve incelenen resimler metinlerle çelişmemektedir. Resimler büyük ölçüde öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir, hafızada uzun süreli kalıcıdır ve net bir şekilde algılanabilir özelliktedir. Resimlerin çoğunun hatırlatıcı bir özelliği vardır ancak hiçbir resimde metinlerle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgiye yer verilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi, ders kitabı, resim-metin ilişkisi, 8. sınıf



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 455-474
DOI: 10.17679/inuefd.743084

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 27.05.2020
Kabul Tarihi : 11.07.2020

Önerilen Atıf

Çakmak, Z. & Kaçar, T. (2020). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabının Resim-Metin İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 455-474. DOI: 10.17679/inuefd.743084

GİRİŞ

Ders kitapları, öğrencilerin gerek okul içinde gerekse de okul dışında faydalandığı en önemli eğitim ve öğretim araçları arasında yer alır. Bu bağlamda ders kitapları okul öncesinden, ilköğretime ve ortaöğretimden yüksek öğretime kadar geniş bir yelpazede yararlanılan öğretim araçlarındandır. Pilatin'e (2016) göre; ders kitabı öğrenci, öğretmen, eğitim yöneticileri ve eğitim programları açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilir. Gülersoy'a (2013) göre ders kitabı, derslerde kullanılan ve dersin geliştirilmesine sağlayan araçlardan biridir. Pilatin (2016) ders kitaplarını, öğretimi yönlendiren ve en kısa sürede belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlayan, uzmanlar tarafından hazırlanan bir araç olarak tanımlar. Şahin (2004) ve Mentiş Taş'a (2007) göre ders kitaplarının öğretim programlarında yer alan içeriğin öğrencilere aktarılmasında oldukça önemli rolleri vardır. Bu açıklamalardan hareketle ders kitaplarının eğitim ve öğretim açısından oldukça önemli işlevlerinin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ders kitapları metinlerle, görsel öğelerle, etkinliklerle, oyunlarla ve ölçme-değerlendirmelerle zenginleştirilirse daha faydalı olabilir.

Bu doğrultuda ders kitaplarında yer alan ve görsel öğeler açısından oldukça önemli olan unsurlardan birinin de metinleri desteklemek için kullanılan resimler olduğu söylenebilir. Nitekim Çakır (2016) ders kitaplarında yer alan metinlerin görsellerle desteklenmesiyle konuların daha ilgi çekici bir hale gelmesine ve konunun daha kalıcı bir biçimde öğrenilmesine yol açtığını belirtir. Benzer şekilde Işcan (2004) da ders kitaplarında yer alan resimlerin çocukların ilgisini çekecek niteliğe sahip olması gerektiğini belirtir. Bu açıklamalardan hareketle öğrenme kalıcılığının sağlanabilmesi ve resimlerin öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekmesi için ders kitaplarında yer verilen resimlerin ve metinlerin özenle belirlenmesi gerekir. Bu doğrultuda Hali'ye (2014) göre öğrencilerin kolay anlayabileceği, konuların açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edildiği ders kitaplarının hazırlanması gerekir. Böyle durumlarda öğrenme hem daha kalıcı olabilir hem de daha fazla geliştirilebilir. Benzer şekilde Çakır'a (2016) göre ders kitaplarında yer alan görsellerin ilgili konu ile yakından ilişkili, anlaşılır ve net olması gerekir. Dolayısıyla ders kitaplarında yer alan metinlerin ve resimlerin resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi oldukça önemlidir.

Bu bağlamda Ayhan (2010) ve Işcan'a (2004) göre ders kitaplarında kullanılan görseller resim-metin ilişkisi açısından metinlerle uyumlu ve ilişkili olmalıdır. Benzer doğrultuda Şahin'e (2014) göre ders kitaplarında yer alan görsel öğelerin metnin içeriğini etkili bir biçimde desteklemesi için metinle görsellerin birbiriyle tutarlı ve birbirini tamamlayacak bir biçimde olması gerekir. Bunun yanında resimlerin net bir şekilde anlaşılması ve verilmek istenen amaca uygun olması da önemlidir. Nitekim Ceyhan ve Yiğit'e (2005) göre ders kitaplarında yer alan resimlerin; basit, sade olması ve resimlerin verilmek istenen mesajı açık bir biçimde ifade etmesi gerekir. Bu açıklamalardan hareketle ders kitaplarında yer verilen resimlerin metinlerle uyumlu olması, öğrencilerin ilgisini, dikkatini çekmesi, basit ve sade olması öğrenme-öğretme süreci açısından oldukça önemlidir. Benzer şekilde Gök'e (2003) göre ders kitaplarının öğrenme ve öğretme sürecini doğrudan etkileme gücüne sahip rolleri vardır. Bunun yanında Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş'a (2011) göre ilk ve ortaokul dönemindeki çocukların okumaktan zevk alarak yetişmelerinde ve okumayı zevkli ve eğlenceli bir biçime dönüştürecek şekilde hazırlanan kitapların rolleri oldukça önemlidir. Tüm bu açıklamalardan hareketle okumaktan zevk almayan bir bireyin ilgisini ve dikkatini çekmek için ders kitaplarında yer alan ilgi çekici metinlere ve resimlere önemli bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bu açıklamalar doğrultusunda Fang'a (1996) göre kitaplarda kullanılan resimler öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek ve öğrencileri motive etmek için önemli bir araç olarak görülür. Demirel'e (1996) göre deneysel çalışmaların büyük bir bölümünde resimli metinler resimsiz metinlere oranla daha kolay bir şekilde öğrenilmektedir. Kasmaiezhadfar, Pourrajab ve Rabbanî'ye (2015) göre ise ders kitaplarında yer alan resimlerin, öğrencilerin zevk alması, dikkatini çekmesi, bir hikâyeyi anlaması veya bir kavramı öğrenmesi gibi çeşitli görevler doğrultusunda hazırlanmalıdır. Ders kitaplarında yer alan resim ve metinlerin resim-metin ilişkisi açısından incelendiği çalışmalar (Tür ve Turla, 1999; Çakmak Güleç ve Geçgel, 2005; Sever, 2010; Karatay, 2011; Demirel, Kökçü ve Akbaba, 2018; Çakmak ve Kaçar, 2020) ele alındığında metinlerin anlaşılmasında resimlerin önemli görevlerinin olduğu söylenebilir. Nitekim Işcan'a (2004) göre ders kitapları diğer çocuk kitaplarından farklı bir biçimde resimlenir ve ders kitaplarında bulunan resimler, ilgili metne bağlı kalınarak bilgilendirmeyi sağlar.

Bu bağlamda 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi oldukça önemlidir çünkü yapılan literatür taramasında böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesinin literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın problem durumu Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) ülkemizde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 8. sınıflarda okuttuğu T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının resim ve metin ilişkisini değerlendirmektir. Bu çalışmada, MEB tarafından 2019-

2020 eğitim-öğretim yılında ülkemizde okutulan NEV KİTAP'a ait 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki resim ve metinlerin resim-metin ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla Çakmak ve Kaçar'ın (2020) geliştirdiği resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Resim metinde yeterince desteklenmiş midir?
2. Resim metinle uyumlu ve ilişkili midir?
3. Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeyde midir?
4. Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeyde midir?
5. Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmekte midir?
6. Resim verilmek istenen amaca uygun mudur?
7. Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiş midir?
8. Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir mi?
9. Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygun mudur?
10. Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) var mıdır?
11. Resim net bir şekilde algılanabilir nitelikte midir?
12. Resim hafızada uzun süreli kalıcı mıdır?
13. Resim metinle çelişmekte midir?
14. Resmin hatırlatıcı bir özelliği var mıdır?
15. Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiş midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, kapsamına, veri toplama aracına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli ve Kapsamı

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre doküman incelemesi tekniği, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular ile ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu çalışmada, doküman olarak MEB'in ülkemizde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okuttuğu NEV KİTAP'a ait 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki bazı resim ve metinler incelenmiştir. Bu bağlamda 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ülkemizde okutulan 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı toplam 7 üniteden, 229 sayfadan ve 38 bilgilendirici resimden oluşmaktadır. Bu çalışma doküman incelemesi olduğu için etik kurul izni alınmamıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Çakmak ve Kaçar'ın (2020) geliştirdiği resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri, araştırmacılardan izin alınarak kullanılmıştır. Çakmak ve Kaçar'ın (2020) geliştirdiği resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Veri toplama aracının değerlendirilme aşamasında araştırmacıların geliştirdiği puanlamaya uyulmuştur. Yani temalarda incelenen her madde resim-metin ilişkisi açısından yeteriyse 2 puan, kısmen yeterli ise 1 puan ve yeterli değilse sıfır (0) puan alır. Verilerin toplanma aşamasında, araştırmacıların ders kitabı incelemesi doğrultusunda belirlediği 10 metin ve resim Çakmak ve Kaçar'ın (2020) geliştirdiği resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurularak iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı doldurularak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Yine Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre betimsel analiz; analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır. Verilerin analizinde kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanması için veri toplama aracı, araştırmacılar (iki kişi) tarafından ayrı ayrı kodlanarak değerlendirilmiştir. Araştırmacılar, bu doğrultuda Miles ve Huberman'ın (1994) belirlediği kodlayıcı güvenilirliğini sağlamıştır. Araştırmacıların kodladığı veriler Miles ve Huberman'ın (2016) geliştirdiği formül (Görüş birliği sayısı/toplam görüş birliği+görüş ayrılığı sayısı) kullanılarak bu araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın güvenilirliği %90 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre bu tip araştırmalarda güvenilirlik oranının %70'in üzerinde olması bu araştırmaların güvenilir olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu doğrultuda araştırmacıların yaptığı analizler arasında önemli bir farklılık (%8) tespit edilmemiştir. Bu sonuç bu

araştırmanın güvenilirliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu gösterir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Bu bölümde bu çalışma kapsamında incelenen 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan 10 resmin ve metnin resim-metin ilişkisini gösteren bulgulara yer verilmiştir.

Sömürgecilik Temasında Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Dair Bulgular

Sömürgecilik adlı temada yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Sömürgecilik Temasındaki Resim-Metin İlişkisi

Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7 Resimde ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	2			2
8 Öğrenciler resimlerden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11 Resim net bir şekilde algılanabilir.	2			2
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
Temanın Toplam Puanı	28	-	0	28

Tablo 1'e göre resim metinde desteklenmiş, metinle uyumlu-ilişkili ve öğrencilerin ilgisini-dikkatini çekebilecek düzeydedir. Resim net bir şekilde algılanabilir, resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur ve resim metinle çelişmemektedir ancak resimde metinle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgiye yer verilmemiştir. Sömürgecilik adlı temada bulunan metinde yer alan resme Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Sömürgecilik Temasındaki Resim

Mustafa Kemal Trablusgarp'ta Temasında Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Dair Bulgular

Mustafa Kemal Trablusgarp'ta adlı temada yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Mustafa Kemal Trablusgarp'ta Temasındaki Resim-Metin İlişkisi

Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.		1		1
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.		1		1
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.		1		1
7 Resimde ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	2			2
8 Öğrenciler resimlerden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11 Resim net bir şekilde algılanabilir.		1		1
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.		1		1
13 Resim metinle çalışmamaktadır.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.		1		1
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
Temanın Toplam Puanı	16	6	0	22

Tablo 2'ye göre resim metinde kısmen desteklenmiş, metinle uyumlu-ilişkili ve öğrencilerin ilgisini-dikkatini kısmen çekebilecek düzeydedir. Resim kısmen net bir şekilde algılanabilir, resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur ve resim metinle çalışmamaktadır ancak resimde metinle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgiye yer verilmemiştir. Mustafa Kemal Trablusgarp'ta temasında bulunan metinde yer alan resme Şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 2. Mustafa Kemal Trablusgarp'ta Temasındaki Resim

Çanakkale Cephesi Temasında Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Dair Bulgular

Çanakkale Cephesi adlı temada yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Çanakkale Cephesi Temasındaki Resim-Metin İlişkisi

Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7 Resimde ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	2			2
8 Öğrenciler resimlerden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11 Resim net bir şekilde algılanabilir.		1		1
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.		1		1
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			1
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
Temanın Toplam Puanı	24	2	0	26

Tablo 3'e göre resim metinde desteklenmiş, metinle uyumlu-ilişkili ve öğrencilerin ilgisini-dikkatini çekebilecek düzeydedir. Resim kısmen net bir şekilde algılanabilir, resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur ve resim metinle çelişmemektedir ancak resimde metinle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgiye yer verilmemiştir. Çanakkale Cephesi adlı temada bulunan metinde yer alan resme Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 3. Çanakkale Cephesi Temasındaki Resim

Misakı Milli ve İstanbul'un İşgali Temasında Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Dair Bulgular

Misakı Milli ve İstanbul'un İşgali adlı temada yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Misakı Milli ve İstanbul'un İşgali Temasındaki Resim-Metin İlişkisi

Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kismen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.		1		1
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.		1		1
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.		1		1
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.		1		1
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.		1		1
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.		1		1
7 Resimde ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.		1		1
8 Öğrenciler resimlerden doğru çıkarımlarda bulunabilir.		1		1
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.		1		1
11 Resim net bir şekilde algılanabilir.			0	0
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.		1		1
13 Resim metinle çelişmemektedir.		1		1
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.		1		1
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
Temanın Toplam Puanı	2	12	0	14

Tablo 4'e göre resim metinde kısmen desteklenmiş, metinle uyumlu-ilişkili ve öğrencilerin ilgisini-dikkatini çekebilecek düzeydedir. Resim net bir şekilde algılanabilir özellikte değildir, resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur ve resim metinle çelişmemektedir ancak resimde metinle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgiye yer verilmemiştir. Misakı Milli ve İstanbul'un İşgali adlı temada bulunan metinde yer alan resme Şekil 4'te yer verilmiştir.



Şekil 4. Misakı Milli ve İstanbul'un İşgali Temasındaki Resim

İzmir İşgal Ediliyor Temasında Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Dair Bulgular

İzmir İşgal Ediliyor adlı temada yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

İzmir İşgal Ediliyor Temasındaki Resim-Metin İlişkisi

Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7 Resimde ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	2			2
8 Öğrenciler resimlerden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11 Resim net bir şekilde algılanabilir.		1		2
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
Temanın Toplam Puanı	26	1	0	27

Tablo 5'e göre resim metinde desteklenmiş, metinle uyumlu-ilişkili ve öğrencilerin ilgisini-dikkatini çekebilecek düzeydedir. Resim kısmen net bir şekilde algılanabilir, resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur ve resim metinle çelişmemektedir ancak resimde metinle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgiye yer verilmemiştir. İzmir İşgal Ediliyor adlı temada bulunan metinde yer alan resme Şekil 5'te yer verilmiştir.



Şekil 5. İzmir İşgal Ediliyor Temasındaki Resim

Tekalifi Millîye Emirleri Temasında Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Dair Bulgular

Tekalifi Millîye Emirleri adlı temada yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Tekalifi Millîye Emirleri Temasındaki Resim-Metin İlişkisi

Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kismen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7 Resimde ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	2			2
8 Öğrenciler resimlerden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11 Resim net bir şekilde algılanabilir.		1		1
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
Temanın Toplam Puanı	26	1	0	27

Tablo 6'ya göre resim metinde desteklenmiş, metinle uyumlu-ilişkili ve öğrencilerin ilgisini-dikkatini çekebilecek düzeydedir. Resim kısmen net bir şekilde algılanabilir, resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur ve resim metinle çelişmemektedir ancak resimde metinle ilgili açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir. Tekalifi Millîye Emirleri adlı temada bulunan metinde yer alan resme Şekil 6'da yer verilmiştir.



Şekil 6. Tekalifi Millîye Emirleri Temasındaki Resim

Büyük Taarruz ve Başkumandan Meydan Muharebesi I Temasında Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Dair Bulgular

Büyük Taarruz ve Başkumandan Meydan Muharebesi I adlı temada yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Büyük Taarruz ve Başkumandan Meydan Muharebesi Temasındaki Resim-Metin İlişkisi

Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kismen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7 Resimde ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	2			2
8 Öğrenciler resimlerden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11 Resim net bir şekilde algılanabilir.	2			2
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
Temanın Toplam Puanı	28	-	0	28

Tablo 7'ye göre resim metinde desteklenmiş, metinle uyumlu-ilişkili ve öğrencilerin ilgisini-dikkatini çekebilecek düzeydedir. Resim net bir şekilde algılanabilir, resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur ve resim metinle çelişmemektedir ancak resimde metinle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgiye yer verilmemiştir. Büyük Taarruz ve Başkumandan Meydan Muharebesi I adlı temada bulunan metinde yer alan resme Şekil 7'de yer verilmiştir.



Şekil 7. Büyük Taarruz ve Başkumandan Meydan Muharebesi I Temasındaki Resim

Büyük Taarruz ve Başkumandan Meydan Muharebesi II Temasında Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Dair Bulgular

Büyük Taarruz ve Başkumandan Meydan Muharebesi II adlı temada yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Büyük Taarruz ve Başkumandan Meydan Muharebesi Temasındaki Resim-Metin İlişkisi

Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kismen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7 Resimde ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	2			2
8 Öğrenciler resimlerden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.		1		1
11 Resim net bir şekilde algılanabilir.	2			2
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
Temanın Toplam Puanı	26	1	0	27

Tablo 8'e göre resim metinde desteklenmiş, metinle uyumlu-ilişkili ve öğrencilerin ilgisini-dikkatini çekebilecek düzeydedir. Resim net bir şekilde algılanabilir, resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur ve resim metinle çelişmemektedir ancak resimde metinle ilgili açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir. Büyük Taarruz ve Başkumandan Meydan Muharebesi II adlı temada bulunan metinde yer alan resme Şekil 8'de yer verilmiştir.



Şekil 8. Büyük Taarruz ve Başkumandan Meydan Muharebesi Temasındaki Resim

Milli Mücadelenin Sanata Etkisi Temasında Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Dair Bulgular

Milli Mücadelenin Sanata Etkisi adlı temada yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Milli Mücadelenin Sanata Etkisi Temasındaki Resim-Metin İlişkisi

Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.		1		2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7 Resimde ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	2			2
8 Öğrenciler resimlerden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11 Resim net bir şekilde algılanabilir.		1		2
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.		1		2
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.		1		2
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
Temanın Toplam Puanı	20	4	0	24

Tablo 9'a göre resim metinde desteklenmiş, metinle uyumlu-ilişkili ve öğrencilerin ilgisini-dikkatini çekebilecek düzeydedir. Resim kısmen net bir şekilde algılanabilir, resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur ve resim metinle çelişmemektedir ancak resimde metinle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgiye yer verilmemiştir. Milli Mücadelenin Sanata Etkisi adlı temada bulunan metinde yer alan resme Şekil 9'da yer verilmiştir.



Şekil 9. Milli Mücadelenin Sanata Etkisi Temasındaki Resim

Millet Mektepleri Açılıyor Temasında Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Dair Bulgular

Millet Mektepleri Açılıyor adlı temada yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Millet Mektepleri Açılıyor Temasındaki Resim-Metin İlişkisi

Resim-Metin İlişkisi Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7 Resimde ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	2			2
8 Öğrenciler resimlerden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11 Resim net bir şekilde algılanabilir.	2			2
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
Temanın Toplam Puanı	28	-	0	28

Tablo 10'a göre resim metinde desteklenmiş, metinle uyumlu-ilişkili ve öğrencilerin ilgisini-dikkatini çekebilecek düzeydedir. Resim net bir şekilde algılanabilir, resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur ve resim metinle çelişmemektedir ancak resimde metinle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgiye yer verilmemiştir. Millet Mektepleri Açılıyor adlı temada bulunan metinde yer alan resme Şekil 10'da yer verilmiştir.



Şekil 10. Millet Mektepleri Açılıyor Temasındaki Resim

Tüm Temalardan ve Maddelerden Alınan Puanlara Yönelik Bulgular

Bu çalışma kapsamında değerlendirilen tüm temalarda yer alan maddelerin aldığı toplam ve ortalama puanlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Tüm Temalarda Yer Alan Maddelerden Alınan Toplam Puanlar

Tüm Temalarda Yer Alan Maddeler	Puan
1. Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	18
2. Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	19
3. Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	18
4. Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	17
5. Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	19
6. Resim verilmek istenen amaca uygundur.	18
7. Resimde ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir.	19
8. Öğrenciler resimlerden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	19
9. Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	20
10. Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	18
11. Resim net bir şekilde algılanabilir.	14
12. Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	16
13. Resim metinle çelişmemektedir.	19
14. Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	17
15. Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.	0
Tüm Maddelerin Ortalama Puanı	16,73

Tablo 11'e göre tüm resimler öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur. Resimlerin çoğu (%90) metinle uyumlu ve ilişkili, resimlerde kullanılan figürler metinle örtüşmekte ve resim ve metinlerde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir. Öğrenciler resimlerin çoğunda (%90) doğru çıkarımlarda bulunabilir ve resimlerin çoğu (%90) metinle çelişmemektedir. Resimlerin çoğu öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir ancak hiçbir resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgiye yer verilmemiştir. Tüm maddelerden alınan puanların ortalaması ise 20 üzerinden 16,73'tür. Bu ortalama da yaklaşık olarak %84'e denk gelmektedir. Bu sonuç bu çalışma kapsamında değerlendirilen maddelerin resim-metin ilişkisinin oldukça yüksek düzeyde yeterli olduğunu göstermiştir. Resim-metin ilişkisi incelenen tüm temalardan alınan toplam ve ortalama puanlara Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12

Resim-Metin İlişkisi İncelenen Temalardan Alınan Toplam Puanlar

Resim-Metin İlişkisi İncelenen Temalar	Puan
1. Sömürgecilik	28
2. Mustafa Kemal Trablusgarp'ta	22
3. Çanakkale Cephesi	26
4. Misakı Milli ve İstanbul'un İşgali	14
5. İzmir İşgal Ediliyor	27
6. Tekalifi Milliyet Emirleri	27
7. Büyük Taarruz ve Başkumandan Meydan Muharebesi I	28
8. Büyük Taarruz ve Başkumandan Meydan Muharebesi II	27
9. Milli Mücadelenin Sanata Etkisi	24
10. Millet Mektepleri Açılıyor	28
Tüm Temaların Ortalama Puanı	25,10

Tablo 12'ye göre "Sömürgecilik, Büyük Taarruz ve Başkumandan Meydan Muharebesi I ve Millet Mektepleri Açılıyor" temalarından en yüksek puanlar (28 puan) alınırken en düşük puan ise "Misakı Milli ve İstanbul'un İşgali" temasından alınmıştır. Tüm temaların ortalama puanı ise 25,10'dur. Bu sonuçlar doğrultusunda Misakı Milli ve İstanbul'un İşgali teması resim-metin ilişkisi açısından kısmen ancak geriye kalan tüm temaların resim-metin ilişkisinin yüksek düzeyde yeterli olduğunu göstermiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma sonuçlarının önemli oranda Çakmak ve Kaçar'ın (2020) yaptığı çalışma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Çakmak ve Kaçar (2020) 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan resim ve metinlerin resim-metin ilişkisini inceledikleri çalışmada araştırma kapsamında incelenen tüm temaların ortalama puanı 30 puan üzerinden 24,6'dır ve tüm maddelerden alınan puanların ortalaması ise 20 puan üzerinden 16,4'tür. Yapılan bu çalışmada da tüm temaların ortalama puanı 30 puan üzerinden 25,10 ve tüm maddelerden alınan puanların ortalaması ise 20 puan üzerinden 16,73 olarak tespit edilmiştir. Bu oranların önemli ölçüde örtüşmesinin nedeni 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ve 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının birbirine yakın olmasından kaynaklanmış olabilir.

Ginesar ve Güven (2018) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen sorular doğrultusunda, ders kitabında yer alan görsellerin öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonucun yapılan bu çalışma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Zira bu çalışma kapsamında incelenen resimlerin %90'ının öğrencilerin ilgisini ve dikkatinin çekebilecek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Demirezen ve Akhan (2011) yaptıkları çalışma sonuçlarından hareketle İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine giren öğretmenlerin ders işlerken görsel materyallere zaman ayırarak öğrencilere görsel açıklama ve görsel üzerinde tartışma, yorumlama becerilerinin gelişmesiyle öğrenilenlerin kalıcılığının arttırılacağını düşünmektedirler. Yapılan bu çalışma sonuçlarına göre resimler önemli ölçüde hafızada uzun süreli kalıcıdır, resimlerin hatırlatıcı bir özelliği vardır ve resimler öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir. Dolayısıyla ders kitaplarında yer alan resimlerin daha kalıcı olması için görseller üzerinde öğrencilerin düşündürülmesi, tartışma ve yorum yapmaları önemlidir.

Çakır'a (2016) göre 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının önemli unsurlarından olan görseller, öğrenme-öğretme sürecini geliştirir. Bu çalışma kapsamında incelenen resimlerin önemli ölçüde metinlerle uyumlu ve ilişkili olması, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeyde olması, verilmek istenen amaca uygun olması, öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olması ve resimlerin net bir şekilde algılanabilir olması öğrenme-öğretme süreci açısından faydalı olabilir. Nitekim Tural, Şahan, Işık, Özdemir, Uysal ve Yılmaz'a (2017) göre hazırlanacak tüm ders kitaplarında resim ve metin uyumuna dikkat edilmeli ve birbirine uyumlu olan resim ve metinlerin kullanılması gerekir. Benzer şekilde İşcan ve Cımbız'a (2018) göre ders kitaplarında yer alan metinlerde kullanılan resimlerin metinlerle ilgili olması, öğrencilerin okuyacakları metinleri tahmin etmeleri ve metinleri anlamlandırmaları daha kolay olacaktır.

Bu çalışma kapsamında dokuz tema resim-metin ilişkisi açısından oldukça yeterli iken sadece Misakı Milli ve İstanbul'un İşgali teması kısmen yeterlidir. Bu sonucun bu çalışma kapsamında incelenen temaların resim-metin ilişkisi açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Zira bu çalışmada resim-metin ilişkisinin %90 oranında yeterli olması oldukça faydalıdır. Misakı Milli ve İstanbul'un İşgali temasının resim-metin ilişkisinin kısmen yeterli olmasında en önemli sebebin bu tema kapsamında incelenen resmin net bir şekilde anlaşılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir çünkü bu resim incelendiğinde bu resmin mat, renksiz ve ilgi çekici olmadığı görülmüştür. Nitekim İnan'a (2015) göre ders kitaplarında insan figürleri donuk ve anlamsal ifadeden yoksun yüz şekilleri ile betimlenmektedir. Ceyhan ve Yiğit'e (2005) göre ders kitaplarında yer alan resimlerin; basit, sade, anlaşılır olması ve resimlerin verilmek istenen mesajı açık bir biçimde ifade etmesi gerekir.

Bu çalışma kapsamında incelenen hiçbir resimde metinle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgiye yer verilmemesi olumsuz bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Nitekim Karatay'a (2011) göre resimlerde metindeki içerikten söz edilmesi çocukların ilgili metni anlamasını kolaylaştırır. İnan'a (2015) göre çocukların duyuşsal açıdan gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla resimlerdeki figürlerin çizimine dikkat edilmesi gerekir. Bu doğrultuda ders kitaplarında yer alan resimlerde figürler çizilirken metnin içeriğiyle ilgili bilgiler yer verilmesi metnin anlaşılması açısından daha faydalı olabilir.

Bu çalışmada ülkemizde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından okutulan NEV KİTAP'a ait 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında dokuz tema altında 10 bilgilendirici metin ve resim incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında incelenen tüm temaların ortalama puanı 30 puan üzerinden 25,10'dur. Tüm maddelerden alınan puanların ortalaması ise 20 üzerinden 16,73'tür. Bu ortalama da yaklaşık olarak %84'e denk gelmektedir. Bu çalışma kapsamında değerlendirilen temalar ve maddelerin ortalaması resim-metin ilişkisi açısından oldukça yüksek düzeyde yeterliğe sahiptir.

Bu çalışma sonuçlarına göre; Resimlerin tamamı öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur. Resimler önemli oranda metinle uyumlu ve ilişkilidir, resimlerde kullanılan figürler metinle örtüşmekte, resimler ve metinlerde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiş, öğrenciler resimlerden önemli oranda doğru çıkarımlarda

bulunabilir ve resimler metinle çelişmemektedir. Resimlerin çoğu metinde yeterince desteklenmiştir, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir, verilmek istenen amaca uygundur ve resimlerin çoğunda olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur. Resimler büyük ölçüde öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir, resimlerin hatırlatıcı bir özelliği vardır, resimler hafızada uzun süreli kalıcıdır ve net bir şekilde algılanabilir özelliktedir ancak hiçbir resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgiye yer verilmemiştir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

- 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan resimlerde ilgili metnin içeriği ile ilgili açıklayıcı bilgilere yer verilmelidir.
- 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan resimlerin daha net bir şekilde algılanmasına olanak sağlanmalıdır.
- 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan "Misakı Milli ve İstanbul'un İşgali" teması kapsamında incelenen resim ve metin ilişkisinin daha fazla geliştirilmesi gerekir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma doküman incelemesi olduğundan etik izin alınmamıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ayhan, Y. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabı resimlemelerinin biçim ve içerik açısından 11 yaş grubuna uygunluğu ve aynı yaş grubu öğrencilerin yaptığı resimlemelerle karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, U. (2016). Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı görsellerinin bazı özellikler açısından incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 06-18.
- Çakmak Güleç, H. ve Geçgel, H. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çakmak, Z. ve Kaçar, T. (2020). 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies - Educational*, 15(3), 1629-1649.
- Demirel, M. (1996). Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu anlama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 245-254.
- Demirel, Ş., Kökçü, Y. ve Akbaba, R. S. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 224-243.
- Demirezen, S. ve Akhan, N. E. (2011). İnkılâp tarihi ve atatürkçülük ders kitabındaki görsel öğelerin öğrenmede kalıcılığa etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 1-11.
- Fang, Z. (1996). Illustrations, text, and the child reader: What are pictures in children's storybooks for?. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 37(2). Erişim adresi: https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol37/iss2/3
- Ginesar, Ö. ve Güven, C. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 8. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabıyla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1017-1041.
- Gök, F. (2003) *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders kitapları, ders kitaplarında insan hakları: Tarama sonuçları içinde*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 250-265.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 8-26.

- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 158-166.
- İşcan, A. (2004). *İlköğretim ikinci kademe sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilere estetik zevk kazandırmadaki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- İnan Yıldız, F. (2015). *İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşcan A. ve Cımbız, A. T. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 250-272.
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler, Taceddin Şimşek (Editör). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* içinde (s. 77-125). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kasmaienezhadford, S., Pourrajab, M. and Rabbani, M. (2015). Effects of pictures in textbooks on students' creativity. *Multi Disciplinary Edu Global Quest (Quarterly)*, 4(2), 83-96.
- Mentiş Taş, A. (2007). Yeni sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 519-532.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2th edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2.baskı). (Çev. Ed. S. Akbaba Altun & A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Pilatin, U. (2016). *Ortaokul ders kitaplarındaki değerlerin göstergibilimsel açıdan incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Şahin, H. (2004). Etkili bir sosyal bilgiler ders kitabının nitelikleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 365-375.
- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31-46.
- Tural, A., Şahan, G., Işık, A., Özdemir, S., Uysal, H. ve Yılmaz, O. (2017). Türkiye ve Almanya'daki hayat bilgisi ders kitaplarının resim-metin ilişkileri ve kullanımları bakımından karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 770-782.
- Tür, G. ve Turla, A. (1999). *Okul öncesinde çocuk, edebiyat ve kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Prof. Dr. Zafer ÇAKMAK

zcakmak@firat.edu.tr

Dr. Turan KAÇAR

kacarturan21@gmail.com

Metacognitive Awareness in Preschool Teacher Candidates: The Role of Self Esteem and General Self Efficacy

Emel Tok, Pamukkale University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5970-8693>

Abdullah Atan, Pamukkale University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4828-8747>

Mustafa Buluş, Pamukkale University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0967-4314>

Abstract

This research was conducted to investigate the predictive power of self-esteem and general self-efficacy in metacognitive awareness of the preschool teacher candidates. The relational screening model was used in the study and the research group of the study consisted of a total of 361 students studying in different classes of the department of preschool education. Metacognitive Awareness Inventory, General Self-Efficacy and Rosenberg Self Esteem Scales were used to gather the data. The results of correlation analysis showed a positive correlation between metacognitive awareness, self-esteem and general self-efficacy. As a result of the regression analyses, it was found that self-esteem and general self-efficacy together predicted the variance of metacognitive awareness significantly. In the study, the findings were discussed with their educational implications and suggestions were given.

Keywords: *metacognitive awareness, self-esteem, general self-efficacy*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 475-486
DOI: 10.17679/inuefd.453377

Received : 14.08.2018

Accepted : 10.04.2020

Suggested Citation

Tok, E., Atan, A. ve Buluş, M. (2020). Metacognitive Awareness in Preschool Teacher Candidates: The Role of Self Esteem and General Self Efficacy, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 475-486. DOI: 10.17679/inuefd.453377

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the most important aims of education is to train individuals who discover their potential and use it effectively in their life. In this self-awareness process individuals need to learn some important competencies. Some of these competencies can be stated as having an positive view of themselves, believing that they can succeed in life, recognize their skills and using these skills effectively. Today, the need to educate individuals with these qualities is the basis of educational perspectives and thus shapes teacher competencies. In this context, it can be said that variables such as metacognitive awareness, self-esteem and general self-efficacy beliefs which are related to the above-mentioned competencies are important in order to bring the qualifications and in having a healthy cognitive, emotional and psychosocial functioning structure that teachers should have.

The concept of metacognitive awareness was first handled by John Flavell in the early 1970s and conceptualized as knowledge of learners' own cognition (Flavell, 1979). Although various definitions related to that concept have being made in the field, in general, it is defined as the individual's thinking about his/her cognitive activities, the knowledge about these cognitive activities, and thus to regulate his/herself (Brown, 1987; Flavell, 1987; Nelson & Narens, 1990; Metcalfe & Shimamura, 1994; Mazzoni & Nelson, 1998, as cited in Akin, Arabacı & Çetin,2007).

When the researches are examined, it can be assessed that metacognitive awareness is an important capacity and that the use of this capacity may also be related to such individual driving forces as self-esteem and general self-efficacy beliefs.

In that respect, self esteem is evaluated as the way of defining itself by means of perception of value towards oneself (Laing, 1993). Like self esteem, the concept of self-efficacy is based on self-evaluations of the individual, and includes the belief in the ability to practice on an activitiy (Hoban & Hoban, 2004; Tafarodi, 1998; Tafarodi, Tam & Milne, 2001). Therefore, it can be said that both self-efficacy and self-esteem are related to the perception of the individual's characteristics and self-evaluations made from this perception. Researchers (Velzen, 2016; White & Frederiksen, 2005) state that self-perception is also an important element of metacognitive awareness. In this line, Bandura (1993) notes that self-evaluations and self-regulation capacity affects the basic functions of thinking. Hence, it can be said that this self-evaluation and regulation capacity is related to metacognitive awareness processes which is based on the understanding and awareness of the person's cognitive activities.

Purpose

In the context of explanations and research findings in the literature, it can be considered that self-esteem and general self-efficacy may be important variables affecting metacognitive thinking skills. At this point, it is important to examine the relationships between these three concepts and the predictive power of self-esteem and general self-efficacy in metacognitive awareness.

In this respect, the following questions were asked in this study:

1. Is there a relationship between self-esteem, general self-efficacy and metacognitive awareness levels in prospective teachers? If so, what kind of relationship is there?
2. Does self-esteem and general self-efficacy predict metacognitive awareness at a meaningful level?

Method

While conducting the research the relational screening model was used. A total of 361 students studying in different classes of the department of preschool education at the Faculty of Education in Pamukkale University participated to the study. Metacognitive Awareness Inventory, General Self-Efficacy and Rosenberg Self Esteem Scales were used to gather the data. The bivariate correlation coefficients and stepwise regression analyses were performed to analyze the data to answer the questions conducted in the study.

Findings, Discussion & Conclusion

In this study, the predictive power of self-esteem and general self-efficacy in metacognitive awareness of candidate teachers at the department of preschool education was examined. The results of the correlation analysis showed a positive correlation between metacognitive awareness, self-esteem and general self-

efficacy. As a result of the regression analyses, it was found that self-esteem and general self-efficacy together predicted the variance of metacognitive awareness significantly. These findings suggest that the higher the level of self-esteem and general self-efficacy in teacher candidates, the higher the level of metacognitive awareness.

The positive perception of self-esteem, self-confidence, perceiving self-worth and being loved is reflected in decision-making processes and practices (Laing, 1993; Robins, Hendin & Trzesniewski, 2001). On the other hand, metacognitive awareness influences individuals to control and organize their own lives in the process of thinking and constructing knowledge. Therefore, it can be said that high self-esteem, meaning that the positive thoughts and feelings individuals have developed for themselves, increases metacognitive thinking skills that contribute to the regulation of the life.

When other findings of the study were evaluated, it was seen that the self-efficacy level in teacher candidates also played a positive role in metacognitive awareness. This finding is also consistent with other research findings in the literature. In this case, it can be concluded that a high self-efficacy belief has a stronger predictive effect on the level of metacognitive awareness including competences such as decision-making and self-regulation of the individual.

The social, emotional and cognitive aspects of the individual are structured as a system that interacts with each other continuously. For that reason, it is a necessity to make individual evaluations with a systematic perspective. In this context, it is thought that it would be beneficial to develop and apply psychoeducation programs which will strengthen the self-esteem and self-efficacy belief in the positive direction in order to increase the metacognitive awareness in the teacher candidates. Again, for the same purpose, it should be taken into consideration that emphasis on the importance and development of personal qualifications in the education programs at the undergraduate and graduate level is supportive in this respect. In addition, there is a need to make relevant assessments by studying the relationship between metacognitive awareness and other variables. Lastly, it can be said that the findings obtained in this research about the predictive role of self-esteem and general self-efficacy in metacognitive awareness have added considerable wealth to the literature and perspective development.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Bilişötesi Farkındalık: Benlik Saygısı ve Genel Özyeterliğin Rolü

Emel Tok, Pamukkale Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5970-8693>

Abdullah Atan, Pamukkale Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4828-8747>

Mustafa Buluş, Pamukkale Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0967-4314>

Öz

Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarında benlik saygısı ve genel özyeterliğin bilişötesi farkındalığı yordama gücünü incelemek amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmanın araştırma grubunu okul öncesi öğretmenliğinin farklı sınıflarında öğrenim gören toplam 361 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Bilişötesi Farkındalık Envanteri, Genel Öz Yeterlilik Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Korelasyon analizleri, bilişötesi farkındalığın benlik saygısı ve genel özyeterlik ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Yapılan regreasyon analizleri sonucunda, benlik saygısı ve genel özyeterlik değişkenlerinin bilişötesi farkındalığın varyansını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Araştırmada, elde edilen bulgular, ilgili kuramsal çerçeve ve alan yazında yapılan diğer araştırma sonuçları ile birlikte tartışılmış ve ilgililere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: bilişötesi farkındalık, benlik saygısı ve genel özyeterlik



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 475-486
DOI: 10.17679/inuefd.453377

Gönderim Tarihi : 14.08.2018
Kabul Tarihi : 10.04.2020

Önerilen Atıf

Tok, E., Atan, A. ve Buluş, M. (2020). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Bilişötesi Farkındalık: Benlik Saygısı ve Genel Özyeterliğin Rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 475-486. DOI: 10.17679/inuefd.453377

GİRİŞ

Eğitimin en önemli amaçlarından biri kendi potansiyelini keşfedip bu potansiyeli yaşamda en etkili şekilde kullanan bireyler yetiştirmektir. Bireylerin kendilik farkındalığı sürecinde kazanması gereken önemli yeterlilikler bulunmaktadır. Bu yeterliliklerin bazıları, bireyin kendine yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olması, yaşamda başarılı olabileceğine inanması, becerilerini tanıması ve bu becerilerini başarılı olmak adına düzenleyerek kullanması şeklinde belirtilebilir. Oktay (2003) okul öncesi dönemden itibaren bireylerde aranan temel yeterlikleri, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilen, sürekli bir merak duygusuna sahip, araştırmaya istekli, girişimci, kendi kararlarını verebilen, problem çözüme becerisi gelişmiş, kendinin ve başkalarının haklarına duyarlı, sahip olduğu kapasitesini en üst düzeyde kullanabilen ve kendi kendini denetleyen olarak ifade etmektedir. Bu özellikleri kendinde barındıran bireylerin yetiştirilmesi ihtiyacı günümüzde eğitim anlayışlarının temelini ve böylece öğretmen yeterliliklerini şekillendirmektedir. Bu bağlamda, yukarıda belirtilen özellikler ile ilişkili olan bilişötesi farkındalık, benlik saygısı ve genel özyeterlik inancı gibi değişkenlerin, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin kazandırılmasında, bilişsel, duygusal ve psikososyal olarak sağlıklı işleyen bir yapıya sahip olmalarında önemli birer değişken olduğu söylenebilir.

Bilişötesi kavramı ilk olarak John Flavell tarafından 1970'lerin başlarında ele alınmış ve öğrenenlerin kendi bilişi hakkındaki bilgisi şeklinde kavramsallaştırmıştır (Flavell, 1979). Bilişötesi kavram ile ilgili alan yazında çeşitli tanımlar yapılmış olmakla birlikte, genel olarak, bireyin bilişsel faaliyetleri hakkında düşünmesi, bilgi sahibi olması ve böylece kendini düzenlemesi şeklinde üzerinde hem fikir olunan bir değerlendirme göze çarpmaktadır (Brown, 1987; Flavell, 1987; Nelson ve Narens, 1990; Metcalfe ve Shimamura, 1994; Mazzoni ve Nelson, 1998, Akt: Akin, Arabacı ve Çetin, 2007). Bu çerçevede Flavell (1979) üst bilişsel bilginin kişinin inançlarını ve kendisi ile başkalarının doğası hakkındaki bilgileri kapsadığını ifade etmektedir. Paris ve Winograd (1990) ise üst bilişsel düşünmeyi daha geniş bir açıdan ele alarak kendini değerlendirme (self appraisal) ve kendini yönetme (self management) olarak değerlendirmektedir. Bu açıklamalardan hareketle, bilişötesi becerilerin kişinin bilgiyi kazanmasında, kontrol etmesinde ve kendi yaşamını düzenlemesinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Alan yazında bilişötesi farkındalığa yönelik farklı yaklaşımlar yer almaktadır. Bu yaklaşımlardan biri olan Biggs'in (1987) modelinde kişinin bilişsel süreçlerini aktif gözlemleyerek kendini düzenlemesine vurgu yapılmaktadır. Bu çerçevede, üst bilişsel düşünme kişinin yapabilme kapasitesine ilişkin motivasyonu ve kapasitesi olarak da değerlendirilmektedir. Kişinin motivasyonu ise üst düzey özyeterlik ve benlik saygısı kavramları ile ilişkilendirilmektedir (Landine ve Stewart, 1998).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde bilişötesi farkındalığın; akademik erteleme (Bedel, 2017), matematik kaygı düzeyi (Gökbulut ve Akdağ, 2016), problem çözüme ve matematik okuryazarlığına ilişkin özyeterlik inançları (Sümen Özçakır ve Çalışıcı, 2016), denetim odağı ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk (Şahin ve Küçüksüleymanoğlu, 2015), problem çözüme becerisi ve teknoloji tutumları (Bakioğlu vd., 2015), kişisel problem çözüme algısı ve düşünme ihtiyacı (Karakelle, 2012), içsel denetim odağı (Aslan ve Akin, 2014), çalışma süreci (Yeşilyurt, 2013) ve akademik başarı (Kallay, 2012; Young ve Fry, 2008) gibi eğitsel ve kişisel değişkenler ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle bilişötesi farkındalığın önemli bir kapasite olduğu ve bu kapasitenin kullanımının benlik saygısı ve özyeterlik inancı gibi bireyi harekete geçiren itici güçler ile de ilişkili olabileceği değerlendirilebilir.

Benlik saygısı ile ilgili alan yazında birbirine yakın farklı kavramsallaştırmalar olmakla birlikte en genel anlamda kişinin kendine yönelik değer algısı aracılığıyla kendini tanımlama biçimi olarak değerlendirilmektedir (Lainig, 1993). Diğer bir ifadeyle benlik saygısı, kişinin kendisine olan güvenini, değerini ve kendini ne düzeyde sevmeye layık olarak algıladığını içerir. Kişinin pozitif veya negatif düşünceleri onun yaşamında karşılaştığı olaylara yönelik hareket üretmesini sağlamaktadır (Robins, Hendin ve Trzesniewski, 2001). Olumlu kendilik değerlendirmesi bireyin yaşamının her yönünde başarılı olma olasılığını arttırmaktadır. Benlik saygısı yüksek olan bireyin başkalarıyla etkileşimlerinin olumlu, ruh sağlığı ve genel iyi olma halinin de sağlıklı olduğu değerlendirilmektedir (Battle, 1994; Akt. Yovetich, Leschied ve Flicht, 2000; Hoban ve Hoban, 2004). Bu bağlamda değer ve yeterlik üzerine temellenen benlik saygısının kişinin yaşamında ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu çerçevede yapılan araştırmalar incelendiğinde, eğitimle ilgili boyutların yanı sıra kişilik özelliklerini tespit etmeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda benlik saygısı ile; mesleki benlik saygısı (Efiltili, Çikıllı, 2017; Güleç ve Özbek Ayaz, 2017), kopya çekmeye ilişkin tutumlar (Soytürk, Tepeköylü Öztürk, Topuz ve Yetim, 2015), çocuk

sevme (Kaynak, Ergin, Arslan ve Pınarcık, 2015), bilişüstü stratejiler (Aydoğan, 2016) müzik öğretmenliğine yönelik tutumlar (Piji Küçük, 2013), öznel iyi oluş (Doğan ve Eryılmaz, 2013), empatik beceriler (Karataş,2012), stresle başa çıkma stilleri (Karakuş ve Dereli, 2011), mizah tarzları ve problem çözme (Traş, Arslan, Taş,2011) arasındaki ilişkilerin incelendiği ve alan yazına önemli eğitsel katkılar sunulduğu rapor edilmiştir.

Özyeterlik kavramı da benlik saygısı gibi bireyin kendisine yönelik değerlendirmelerine dayanmakta ve bir çabaya yönelik uygulama yapabilme yeterliliğine olan inancını içermektedir (Hoban ve Hoban, 2004; Tafarodi, 1998; Tafarodi, Tam ve Milne, 2001). Kavram ilk kez Bandura (1977, 1986) tarafından Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde ele alınmıştır. Bandura (1993) özyeterliği bireylerin kendi kapasitelerine ilişkin algıları olarak tanımlamaktadır. Daha geniş anlamda kişinin kendi davranışlarını düzenleme ve kontrol etme süreçlerinde merkezi rol oynayan, duygu ve düşüncelerini kapsayan inançlar olarak açıklanmaktadır. Bireylerin kendi yeterliklerine ilişkin inançları nasıl hissettiklerini, nasıl düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını etkilemektedir (Bandura, 1993). Yüksek özyeterlik düzeyi bireyi olumlu etkileyerek başarısını ve kendini iyi bir duruma getirme çabasını desteklemektedir (Tafarodi ve Swann, 2001). Bu bireyler engelleyici ve başarısız oldukları yaşantılarda duygularını hızla düzenleyerek amaçlarına ulaşmada ve görevlerini yerine getirmede çabalarını sürdürürler. Bunların yanında tehdit edici durumların üstesinden gelecek güvene de sahiptirler. Alan yazın, özyeterlik inancı düzeyinin bireylerin her türlü ortamdaki bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerinde anlamlı düzeyde yordayıcı role sahip olduğunu göstermektedir (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 2001; Betz ve Hackett, 1986; Bozgeyikli, 2005; Eaton ve Dembo, 1997; Hackett, 1995; Sharp, 2002).

Alan yazında genel öz yeterlilikle ilişkili değişkenlere yönelik, öğretmen adaylarının konu edinildiği çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Farklı çalışma gruplarını kapsayan araştırmalarda özyeterlik inancı ile; benlik saygısı ve öznel mutluluk (Erözkan, Doğan, Adıgüzel, 2016), akademik sahtekârlık eğilimi ve akademik kontrol odağı (Akça, Demir, Yılmaz, 2015; Büyükgöze, 2017), bireysel yenilikçilik (Sevinç Tırpan ve Gençler, 2018), kimlik duygusu kazanımı (Kartoplu, 2016) ve örgütsel bağlılık (Ayık, Savaş, Yücel, 2015) arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde genel anlamda özyeterlik ve benlik saygısının bireyin özelliklerine ilişkin algısı ve bu algıdan yola çıkarak yaptığı öz değerlendirmeleri ile ilgili olduğu söylenebilir. Araştırmacılar (Velzen, 2016; White ve Frederiksen, 2005) kendilik algısının aynı zamanda üst bilişsel düşünmenin de önemli bir ögesi olduğunu ifade etmektedirler. Bandura (1993) öz değerlendirme ve düzenleme kapasitesinin düşünmenin temel fonksiyonlarını etkilediğini belirtmektedir. Dolayısıyla, bu öz değerlendirme ve düzenleme kapasitesinin kişinin bilişsel aktivitelerine ilişkin anlayışı ve farkındalığı üzerine temellendirilen üst bilişsel süreçlerle ilişkili olduğu söylenebilir. Özetle, benlik saygısı ve genel özyeterliğin üst bilişsel düşünme becerilerini etkileyen önemli değişkenler olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen yeterlilikleri incelendiğinde, bilişüstü becerilerin sahip olunması gereken önemli özellikler içinde yer aldığı görülmektedir. Özyeterlik inancı, benlik saygısı ve üst bilişsel becerileri yüksek düzeyde olan öğretmenlerin etkili eğitim ortamları oluşturabildikleri konusunda alan yazında araştırmalar ve kavramsal çerçeveler yer almaktadır (Graham ve Phelps, 2002; Khan, Fleva, Qazi, 2015; Mbuva, 2016). Benlik saygısı ve özyeterlik inancı aynı zamanda bireylerin stres ve mutluluk düzeyleri ile de ilişkilidir. Yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin işlerinde daha az stres yaşadıkları tespit edilmiştir (Betoret, 2006). Ayrıca, benlik saygısı ve özyeterlik inancı ile bireylerin mutluluk düzeyleri arasında pozitif bir ilişki görülmüştür (Erözkan, Doğan, Adıgüzel, 2016),

Alan yazın incelendiğinde, benlik saygısı, genel özyeterlik inancı ve üst bilişsel farkındalık değişkenlerinin araştırmalarda ayrı olarak farklı değişkenlerle ele alındığı görülmektedir. Benlik saygısı ve genel özyeterliğin üst bilişsel farkındalığı yordamasına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu üç kavramın ilişki düzeyinin ve benlik saygısı ile genel özyeterliğin bilişötesi farkındalık üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmanın öğretmen yeterlilikleri kapsamında öğretmen adayları üzerinde yapılmasının öğretmen adaylarının özelliklerini tanımlama ve buna yönelik gerekli uygulama ve çalışmaların yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda, bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarında benlik saygısı, genel özyeterlik ve bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında ilişki var mıdır? Varsa ne tür bir ilişki bulunmaktadır?
2. Benlik saygısı ve genel özyeterlik bilişötesi farkındalığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarında benlik saygısı ve genel özyeterliğin bilişötesi farkındalığı yordama gücü incelenmiştir. Bu nedenle araştırmanın modeli genel tarama modelinden ilişkisel tarama yöntemi olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-18 eğitim öğretim döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örneklem yöntemiyle belirlenen 129 birinci sınıf, 95 ikinci sınıf, 65 üçüncü sınıf ve 72 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 361 öğretmen adayı ile çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

1. Bilişötesi Farkındalık Envanteri

Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 52 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Akın, Arabacı ve Çetin (2007) tarafından yapılmıştır. Yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ile uyum geçerliği yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlikte ölçeğin orijinal ve uyarlanan form puanları arasındaki ilişkinin .93 olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi temel boyutları altında bulunan sekiz alt boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutlar açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme şeklindedir. Uyum geçerliği çalışmasında iki ölçek arasında .95 korelasyon bulunmuştur. Yapılan madde analizinde alt ölçeklerin madde-test korelasyonlarının .35 ile .65 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları .95'tir. Ölçek toplam puanlar üzerinden de analizlere alınabilmektedir. Bu çerçevede alınan puan yükseldikçe bilişötesi farkındalık da yükselmektedir.

2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Rosenberg (1965) tarafından bireylerin benlik saygısı düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli 12 alt kategoriden oluşan ölçekte 63 madde yer almaktadır. Bu çalışmada 10 maddeden oluşan Benlik Saygısı alt boyutu kullanılmıştır. Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda güvenilirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının ise .75 olduğu rapor edilmiştir.

3. Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği (GÖYİÖ)

Sherer ve Adams (1983) tarafından geliştirilen ölçek, beş dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılmıştır. Türkçeleştirilen Genel Öz yeterlik Ölçeği'ndeki madde sayısı 17'dir. Türkçeleştirilmiş ölçek; Başlama, Yılmama, Sürdürme Çabası/İsrar olarak üç boyuttan oluşmuş olup; birinci boyutun özdeğeri 4.15, açıkladığı varyans % 20.2, ikinci boyutun özdeğeri 1.78, açıkladığı varyans % 11.9 ve üçüncü boyutun özdeğeri 1.11 ve açıkladığı varyans % 9.5 olarak bulunmuştur. Tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .80 ve ikinci kez ulaşılabilen toplam 236 kişiden elde edilen veriler üzerinden elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .69 olarak bulunmuştur. Ölçek toplam puanlar üzerinden de analizlere alınabilmektedir. Bu çerçevede alınan puan yükseldikçe genel özyeterlik inancı da yükselmektedir.

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla hazırlanan ölçek bataryası okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencilerine iletilmiştir. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Alan yazın çalışmaları benlik saygısı, özyeterlik ve bilişötesi farkındalığın birbirleri ile ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle önce değişkenler arasındaki olası ilişkileri belirlemek için korelasyon analizleri yapılmıştır. Daha sonra benlik saygısı ve özyeterliğin birlikte biliş ötesi farkındalığı yordama gücü adimsal (hiyerarşik) regresyon (stepwise regression) analizi ile incelenmiştir. Araştırmada ölçekler tek boyut üzerinden toplanarak analizlerde kullanılmıştır.

BULGULAR

1. Korelasyon Analizleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarında benlik saygısı, genel özyeterlik ve bilişötesi farkındalık arasındaki ilişkiyi test etmek için korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Benlik saygısı, genel özyeterlik ve bilişötesi farkındalığa ilişkin korelasyon sonuçları

Değişkenler	1.	2.	3.
1.Benlik Saygısı	-		
2.Genel Özyeterlik	.601**	-	
3.Bilişötesi Farkındalık	.420**	.567**	-
Ortalama (X)	30.50	62.08	186.79
Ss	5.02	9.63	30.79

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular, bilişötesi farkındalığın benlik saygısı ($r = .420$; $p < .01$) ve genel özyeterlik ($r = .567$; $p < .01$) ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

2. Regresyon Analizleri

Araştırmada benlik saygısı ve genel özyeterliğin biliş ötesi farkındalığı yordayıp yordamadığını test etmek için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bunun için benlik saygısı ve genel özyeterlik bağımsız, bilişötesi farkındalık ise bağımlı değişken olarak analize alınmış ve bulgular aşağıda Tablo 2'de açıklanmıştır.

Tablo 2

Benlik saygısı ve genel özyeterliğin bilişötesi farkındalığı yordama gücü

	R	R ²	S. Beta t Değeri	F	P
Yordayıcı Değişkenler	.420	.177		77.108	.000***
Benlik Saygısı			.420	8.781	.000***
Yordayıcı Değişkenler	.576	.332		88.797	.000***
Benlik Saygısı			.125	2.313	.021*
Genel Özyeterlik			.492	9.105	.000***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 2'deki bulgulara göre benlik saygısı ve genel özyeterliğin birlikte bilişötesi farkındalık varyansına katkıları anlamlıdır ($R^2 = .332$, $F = 88.797$, $p < .001$). Benlik saygısı tek başına bilişötesi farkındalık varyansının % 18'ini açıklarken ($R^2 = .177$, $F = 77.108$, $p < .001$), her iki değişken seti söz konusu varyansın % 33'ünü açıklamaktadır. Benlik saygısı analizinin birinci setinde bilişötesi farkındalığı $p < .001$ düzeyde anlamlı yordarken, analize genel özyeterlik değişkeni girdiğinde $p < .05$ düzeyinde yordamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarında benlik saygısı ve genel özyeterliğin bilişötesi farkındalığı yordama gücü incelemiştir. Araştırma sonucunda, benlik saygısının bilişötesi farkındalığı tek başına % 18,

genel özyeterlik ile birlikte % 33 oranında yordadığı görülmüştür. Bu bulgu öğretmen adaylarında benlik saygısı ve genel özyeterlik düzeyi yükseldikçe biliş ötesi farkındalık düzeyinin de yükseldiğini göstermektedir.

Bireyin kendini olumlu algılaması, kendine olan güveni, kendini değerli ve sevilmeye layık olarak algılaması, yaşama dair pozitif veya negatif düşünceler geliştirmesi karar alma süreçlerine ve uygulamalarına yansımaktadır (Laing, 1993; Robins, Hendin ve Trzesniewski, 2001). Biliş ötesi farkındalık ise düşünme ve bilgiyi anlamlandırma süreci içinde bireyin kendi yaşamını kontrol etmesine ve düzenlemesine etki etmektedir. Dolayısıyla benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendilerine ve hayata dair geliştirdiği olumlu düşüncelerinin yaşamlarını düzenlemelerine katkı sağlayan üstbilişsel düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular alanyazınla tutarlılık göstermekte ve benlik saygısı yüksek olan bireylerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin de yüksek olduğunu, benlik saygısının bilişötesi farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu sonucu destekler nitelikte, Aydoğan (2017) yaptığı çalışmada üniversite ve lise son sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ve bilişüstü stratejileri kullanımları arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Araştırmada yüksek benlik saygısının bilişüstü stratejilerin başarılı bir şekilde kullanımını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın diğer bulguları değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarında özyeterlik düzeyinin de bilişötesi farkındalığı yordamada rol oynadığı görülmüştür. Bu bulgu alanyazında öğretmen adayları, üniversite öğrencileri ve lise öğrencileri ile ilgili yapılan diğer araştırma bulguları ile de tutarlılık göstermektedir (Çıkrıkçı ve Odacı, 2015; Landline ve Steward, 1998; Yavuz ve Memiş, 2010; Yokuş ve Yürüdü, 2015).

Araştırmanın regresyon analizleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri üzerinde genel özyeterlik düzeyinin benlik saygısına göre daha yüksek oranda bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durumda, yüksek öz yeterlik inancının bireyin karar alma ve kendini düzenleme gibi yeterlikleri içeren bilişötesi farkındalık düzeyi üzerinde daha güçlü bir yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Üst bilişsel düşünme kişinin kendini gözlemleyerek bilişsel süreçlerini organize edebilmesi ve yaşamını düzenlemesini içermektedir (Biggs, 1987). Bu kavram, kişinin başarıya ilişkin motivasyonu ve önceki bilgileri ışığında yeni durumlara ilişkin ihtiyaç duyulan hareketleri üretme yeterliliği olarak da değerlendirilmiştir, bunun için bireyin yüksek düzeyde benlik saygısı ve özyeterliğe sahip olması gerektiği sonucu da ortaya çıkmaktadır (Landine ve Stewart, 1998). Bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel yönleri birbiri ile sürekli etkileşerek bir sistem olarak yapılanmaktadır. Bu nedenle bireye ilişkin değerlendirmelerin sistematik bir perspektif ile yapılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarında bilişötesi farkındalığı arttırmak için hem benlik saygısı hem de özyeterlik inancını olumlu yönde güçlendirecek psikoeğitim programlarının geliştirilerek uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Yine aynı amaçla lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim programlarında bu yönde kişisel niteliklerin öneme ve gelişimine vurgunun yapılmasının destekleyici olacağı dikkate alınmalıdır. Bunlara ek olarak, bilişötesi farkındalık ile başka değişkenlerin ilişkisinin de çalışılarak ilgili değerlendirmelerin yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen, bilişötesi farkındalıkta benlik saygısı ve özyeterliğin açıklayıcı rolüne ilişkin bulguların, alanyazına ve perspektif geliştirmeye önemli bir zenginlik kattığı söylenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik İlkelere Uygunluk

Yapılan "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Bilişötesi Farkındalık: Benlik Saygısı ve Genel Özyeterliğin Rolü" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akın, A., Arabacı, R. ve Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory&Practice*, 7(2), 655-680.
- Aslan, S. ve Akın, A. (2014). Metacognition: As a predictor of one's academic locus of control. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 33-39.
- Aydoğan, H. (2017). Bir ruh dilbilim olgu çalışması: Genel benlik saygısı, bilişüstü stratejiler ve ingilizce öğrenme çıktıkları üzerine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1405-1420.
- Ayık, A., Savaş, M. ve Yücel, E. (2015). İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin genel öz yeterlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2) , 193-218.
- Akça, F., Demir, S. ve Yılmaz, T. (2015). The comparison of academic locus of control and the perceptions of self efficacy of teacher candidates. *International Journal of Innovative Research in Education*, 2(1), 01-09.
- Bakioğlu, B., Alkış Küçükaydın, M., Karamustafaoğlu, O., Uluçınar Sağır, Ş., Akman, E., Ersan, E. ve Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyi, problem çözme becerileri ve teknoloji tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-33.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
- Bedel, E. F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarında akademik ertelemenin yordanmasında bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalığın rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 504-514.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational psychology*, 26 (4), 519-539.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4 (3), 279-289.
- Biggs, J. (1987). Reflective thinking and school learning. An introduction to the theory and practice of metacognition. *SET Research Information for Teachers*, 2, 10.
- Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Büyükgöze, H. (2017). Öğretmen adaylarının akademik sahtekarlikeğilimlerinde öz yeterlik ve akademik kontrolodağının rolü. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1) , 801-823.
DOI: 10.18026/cbayarsos.300038
- Çıkrıkçı, Ö. ve Odacı, H. (2016). The determinants of life satisfaction among adolescents: The role of metacognitive awareness and self-efficacy. *Social Indicators Research*, 125 (3), 977-990.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adölesanlarda benlik saygısı*. Yayımlanmamış uzmanlık tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, T. ve Eryılmaz, D. (2013). Benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (33) , 107-117. DOI: 10.9779/PUJE434
- Eaton, M. J. & Dembo, M. H. (1997). Differences in the motivational beliefs of Asian American and Non-Asian students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 433- 440.
- Efiliti, E. ve Çıkkılı, Y. (2017). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 99-114.
- Erözkan, A., Doğan, U. ve Adıgüzel, A. (2016). Self-efficacy, self-esteem, and subjective happiness of teacher candidates at the pedagogical formation certificate program. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 72-82.
- Flavel, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Graham, A. & Phelps, R. (2002). 'Being a teacher' : Developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *Australian Journal of Teacher Education*, 27 (2).
- Güleç, H. ve Özbek Ayaz, C. (2017). Study of self esteem and professional self esteem of teacher candidates in terms of several variables. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6 (2) , 556-579.
DOI: 10.14686/buefad.290240
- Gökbulut, Y. ve Akdağ, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 461-474.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In Bandura, A. (ed.), *Self efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press. pp. 232-258.

- Hoban, S. ve Hoban, G. (2004). Self-esteem, self-efficacy and self-directed learning: Attempting to undo the confusion. *International Journal Of Self-Directed Learning*, 1(2), 7-25.
- Kallay, E. (2012). Learning strategies and metacognitive awareness as predictors of academic achievement in a sample of romanian second-year students. *Cognition, Brain, Behavior- An Interdisciplinary Journal*, 16(3), 369-385.
- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 237-250.
- Karakuş, Ö. ve Dereli, E. (2011). Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve stresle başa çıkma stillerinin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 89-104.
- Karataş, Z. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik becerileri ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23) , 97-114.
- Kartopu, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin öz yeterlilik ve kimlik duygusu kazanım düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Gümüşhane üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (45) 481-500.
- Kaynak, K., Ergin, B., Arslan, E. ve Pınarcık, Ö. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının benlik saygıları ile çocuk sevmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(1).
- Khan, A., Fleva, E. & Qazi, T. (2015). Role of self-esteem and general self-efficacy in teachers' efficacy in primary schools. *Psychology*, 6, 117-125.
- Laing R. D. (1993). *Bölünmüş benlik* (çev. Selçuk Ç.). İstanbul: Kabakçı Yayınevi.
- Landine, J. & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling*, 32 (3), 200-212.
- Mbuva, J. (2016). Exploring teachers' self-esteem and its effects on teaching, students' learning and self-esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(5), 59-68.
- Oktaç, A. (2003). 21. Yüzyıla girerken dünyada yaşanan değişimler ve erken çocukluk eğitimi. İçinde M. Sevinç (Ed), *Gelişim ve Öğrenmede Yeni Yaklaşımlar*, (s. 18-30). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Piji Küçük, D. (2013). Müzik öğretmen adaylarının müzik öğretmenliğine yönelik tutumları ile benlik saygıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (1), 257-270.
- Robins, R. W., Hendin, H. W. & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 27, 151-161.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent selfimage*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- Sevinç Tirpan, M. ve Gençer, R. T. (2018).;Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik ve genel özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2144-2158.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44 (1), 29-42.
- Sherer, M. & Adams, C. (1983). Construct validation of the self-efficacy scale. *Psychological Reports*, 53, 899-902.
- Soytürk, M., Tepeköylü Öztürk, Ö., Topuz, E. ve Yetim, H. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının benlik saygıları ile kopya çekmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (CBÜ, BESYO örneği). *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences - IJSETS*, 1 (1) , 20-30.
DOI: 10.18826/ijsets.75041
- Sümen Özçakır, Ö. ve Çalışıcı, H. (2016). The relationships between preservice teachers' mathematical literacy self efficacy beliefs, metacognitive awareness and problem solving skills. *Participatory Educational Research (PER) Special Issue*, pp. 11-19.
- Şahin, E. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbuluşlukları, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 317-334.
- Tafarodi, R. W. & Swann, W. B. (2001). Two dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653-673.
- Tafarodi, R. W. (1998). Paradoxical self-esteem and selectivity in the processing of social information. *Journal of Personality & Social Psychology*, 74, 1181-1196.
- Tafarodi, R. W., Tam, J. & Milne, A. B. (2001). Selective memory and the persistence of paradoxical self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1179-1189

- Traş, Z., Arslan, C. ve Taş, A. M. (2011). Öğretmen adaylarında mizah tarzları, problem çözme ve benlik saygısının incelenmesi. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(2), 716-732.
- Velzen, J. V. (2016). *Metacognitive learning: advancing learning by developing general knowledge of the learning process*. Switzerland: Springer International Publishing DOI.10.1007/978-3-319-24433-4.
- White, B. & Frederiksen, J. (2005) A Theoretical Framework and Approach for Fostering Metacognitive Development, *Educational Psychologist*, 40 (4), 211-223. DOI:10.1207/s15326985ep4004_3
- Yavuz, D., ve Memiş, A. (2010). Investigation of self-efficacy perception and metacognitive awareness of prospective teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 1(1), 12-27.
- Yeşilyurt, E. (2013). Metacognitive awareness and achievement focused motivation as the predictor of the study process. *International J. Soc. Sci. & Education*, 3(4), 1013-1026.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yokuş, T. ve Yürüdür, F. E. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Arts and Social Sciences*, 1(1), 22-34.
- Young, A. & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2),1-10.
- Yovetich, W.S., Leschied, A.W. & Flicht, J. (2000). Self-esteem of school-age children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 25, 143-153.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Emel TOK

etok@pau.edu.tr

Arş. Gör. Abdullah ATAN

aatn@pau.edu.tr

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

mbulus@pau.edu.tr

Examination Of Emotional Labor Levels And Occupational Burnout Of Physical Education Teachers

Aynur Yılmaz, Trabzon University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7562-9469>

Zahide Tonga, Kırıkkale University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5952-4277>

Oğuz Kaan Esentürk, Binali Yıldırım University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0566-838X>

Ekrem Levent İlhan, Gazi University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1117-2700>

Abstract

The aim of this research is to determine the levels of occupational burnout and emotional labor of physical education teachers. The research was designed with an irrelevant screening model in terms of quantitative research approach. The research was carried out on a total of 221 physical education teachers, 110 males, 111 females, working at different levels of education in Ankara and Kırıkkale. Data were obtained "Emotional Labor Scale" and "Burnout Inventory". Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient, simple linear regression analysis and t-test were used in the analysis of the data obtained in the research. While the levels of emotional labor and occupational burnout of physical education teachers did not change according to gender variable, the level of "Personal success" which is the sub-dimension of burnout varies according to the school type variable. It was concluded that emotional labor is a significant predictor of occupational burnout and there is a significant and positive relationship between these two traits. There was a significant negative correlation between occupational burnout score and emotional labor total score, superficial role playing and deep acting role subscales, and positive emotional subscale and natural emotional subscale. As a result, emotional labor plays an important role in the level of occupational burnout experienced by physical education teachers. In addition, as the education stage increases, the level of burnout experienced by teachers' decreases. Emotional labor has an impact on burnout. The undesirable situation that the physical education teachers may encounter and the events that may lead to the occurrence of the profession in their profession. Physical education teachers are exposed to unwanted situations and events; they may cause burnout syndrome in the early stages of their profession. It may be a preventive measure to raise awareness of teachers before they experience burnout.

Keywords: Occupational burnout, Emotional labor, Physical education teachers



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 487-502
DOI: 10.17679/inuefd.456683

Article type:
Research article

Received : 01.09.2018
Accepted : 30.04.2020

Suggested Citation

Yılmaz, A., Tonga, Z., Esentürk, O.K., & İlhan, E.L.(2020). Examination of emotional labor levels and occupational burnout of physical education teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 487-502. DOI: 10.17679/inuefd.456683

Bu makale, 11-14 Mayıs 2017 tarihlerinde Denizli'de gerçekleştirilen 4. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde-(EJER) özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The influence of the emotional labor on the occupational burnout is seen in many professions today. According to Grandey (1999), there is a direct correlation between emotional labor and occupational exhaustion, and that emotional labor leads to occupational exhaustion. Burnout often manifests itself as signs such as their insensitivities to the people they work with, their feelings of burnout from the emotional side, and the decrease in their senses of personal success and competence in the face-to-face professions (Ergin, 1992). When compared to other professions, it can be said that burnout is experienced mostly by the teachers. That is because the profession of teaching is a profession that needs continuous sacrifice, requires effective communication and emotionally consumes individuals. For this reason, teaching profession is regarded as one of the occupations with high probability of burnout (Baltas & Baltas, 1993). Burnout is often an important phenomenon in education, and physical education teachers are also at risk of experiencing early burnout syndrome in their profession (Brouwers, Tomic & Boluijt, 2011). Physical education teachers who constantly deal with people and students can experience some problems depending on various reasons (Türkçapar, 2011).

Purpose

The purpose of this study is to determine whether the average scores of the physical education teachers differed according to the variables (gender, school type where they work) that might cause to burnout in the profession and emotional labor situation is to investigate different variables (gender and school type).

Method

In the research, the scanning method which is used in social sciences very widely is used (Jones & Gratton, 2004). The research was conducted on a total of 221 physical education teachers, 111 of whom were females and 110 were males, who were working at different stages of education in Ankara and Kırıkkale in the spring semester of 2015-2016 academic year. "Personal Information Form" prepared by researchers; "Emotional Labor Scale" consisting of 13 items and three sub-dimensions, developed by Dienfendorff et al. and adapted into Turkish by Basim & Beginirbaş (2012); and "Burnout Inventory" consisting of 22 items and three sub-dimensions, developed by Maslach and Jackson (1981) and adapted into Turkish by Ergin (1992) were used. Both measuring instruments are measuring instruments of 5 point Likert type. Descriptive statistics, Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient, simple linear regression analysis and t-test were used in the analysis of the data obtained in the research. Occupational burnout was the dependent variable in the research, whereas variables such as emotional labor, gender, school type are independent variables.

Findings

While the levels of emotional labor and occupational burnout of physical education teachers did not change according to gender variable, the level of "Personal success" which is the sub-dimension of burnout varies according to the school type variable. It was determined that those working in high school experienced higher burnout than those working in high school. It was concluded that emotional labor is a significant predictor of occupational burnout and there is a significant and positive relationship between these two traits. 8.2% of the total variance related to the variable of occupational burnout is explained by the emotional labor independent variable.

Discussion & Conclusion

Considering the findings, it was determined that school levels are important in the life of the professional burnout of the physical education teachers. As a result, emotional labor plays an important role in the level of occupational burnout experienced by physical education teachers. In addition, as the education stage increases, the level of burnout experienced by teachers decreases.

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Emek Düzeyleri Ve Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi

Aynur Yılmaz, Trabzon Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7562-9469>

Zahide Tonga, Kırıkkale Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5952-4277>

Oğuz Kaan Esentürk, Binali Yıldırım Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0566-838X>

Ekrem Levent İlhan, Gazi Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1117-2700>

Öz

Bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve duygusal emek düzeylerini belirlemektir. Araştırma nicel araştırma yaklaşımından ilişkisel tarama modeli ile kurgulanmıştır. Araştırma, Ankara ve Kırıkkale illerindeki farklı eğitim kademelerinde görev yapan 111'i kadın, 110'u erkek olmak üzere toplam 221 beden eğitimi öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında "Duygusal Emek Ölçeği" ve "Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizinde, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, basit doğrusal regresyon analizi ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek ve mesleki tükenmişlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermezken, tükenmişliğin alt boyutu olan "Kişisel başarı" düzeyi okul türü değişkenine göre farklılık göstermektedir. Duygusal emek mesleki tükenmişliğin anlamlı bir yordayıcı olduğu ve iki özellik arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak beden eğitimi öğretmenlerinin yaşamış oldukları mesleki tükenmişlik düzeyinde duygusal emeğin önemli rolü olduğu ifade edilebilir. Ayrıca eğitim kademesi yükseldikçe beden eğitimi öğretmenlerinin tecrübelerine dayalı olarak yaşadıkları tükenmişlik düzeyinde azalma meydana geldiği söylenebilir. Duygusal emeğin tükenmişlik üzerinde etkisi olduğundan, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerini uygulamada karşılaşılabilecekleri istenmeyen durum ve olaylar onların mesleğine yönelik bağlılığını olumsuz etkileyebilecektir. Bu nedenle tükenmişlik meydana gelmeden önce öğretmenlere bu konuda farkındalık kazandırmak önleyici bir tedbir olabilir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki tükenmişlik, Duygusal emek, Beden eğitimi öğretmenleri



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 487-502
DOI: 10.17679/inuefd.456683

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 01.09.2018
Kabul Tarihi : 30.04.2020

Önerilen Atıf

Yılmaz, A., Tonga, Z., Esentürk, O.K., & İlhan, E.L.(2020). Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri ve mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 487-502. DOI: 10.17679/inuefd.456683

Bu makale, 11-14 Mayıs 2017 tarihlerinde Denizli'de gerçekleştirilen 4. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde-(EJER) özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Duygular davranışlarımızın arkasında yer alan ve düşüncelerimizi davranışa dönüştürüp dönüştürmemeye noktasında bizleri yönlendiren uyarılar olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan davranışları üzerinde önemli güce sahip olan duygular; bulunulan ortama, olaya ve kişiye göre farklılık gösterebilmektedir. Çalışma hayatında bireyin işi gereği yaptığı davranışlar ile muhatap olduğu karşı tarafa doğru bir takım mesajlar vermesi iletişimin yer aldığı birçok meslekte gereklilik haline gelmiştir. Burada çalışanlar duygularını işe ya da çalışma ortamından kaynaklanan davranışlara göre şekillendirmeyip, önceden takındıkları belirli bir duygu gereği işlerini yapma ve bu süreçte karşı tarafa (öğrenci, müşteri, hasta vb.) rolünün gereği bir his yaratma çabası içerisindeyler. Bu süreçte çalışanların ortaya koydukları davranışları mesleğin gerekliliği doğrultusunda gerçekleştirmeleri, kendi duygularını karşı tarafta iyi izlenim oluşturacak şekilde sunma çabası duygusal emek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hochschild (1983), duygusal emeği bir ücret karşılığında açıkça gözlenebilen yüz ve beden ile ilgili gösterimleri yaratan hislerin yönetimi olarak tanımlamış ve duygusal emeği iki başlık altında incelemiştir. Birincisi, duyguyu içselleştirmeden sadece verilen tepkinin ayarlanması olarak açıklanan "yüzeysel davranma" kavramıdır (Hochschild, 1983). Bu kavram "aktör" gibi aslında hissedilmeyen duyguları yaşıyormuş gibi yapmaktır. Bu durum, sözlü ve sözsüz işaretlerin (yüz ifadeleri, jestler, ses tonu gibi) itinalı bir şekilde sunulması yoluyla gerçekleştirilir (Van Dijk & Kirk, 2007). İkincisi, çalışanın hissettiği duyguyu gözden geçirip yeniden düşünerek göstermekle yükümlü olduğu duyguyu bizzat yaşaması, yani samimi davranmasını sağlayan duygu kontrolü olan "derinlemesine düşünerek davranma" kavramıdır (Hochschild, 1983). Derin davranış, içsel duyguların, sergilenmesi gereken duygulara adapte edilmesi gerekliliği anlamına gelir (Zapf, Vagt, Şeifert, Mertini & Isic, 1999). Farklı bir ifadeyle bu kavram, samimi ve gerçek görünmek amacıyla sergilenmesi gereken duyguları hissetmek için bir aktörün hayal gücünü veya anılarını kullanarak rol yapma metodunu uygulaması üzerine kurulmuştur (Eroğlu, 2014). Duygusal emek özellikle çalışanların sürekli olarak müşterilerle, çalışma arkadaşlarıyla ve halkla etkileşim içinde olmasını gerektiren işler için kritik bir öneme sahiptir (Chau, Dhling, Levly & Diefendorff, 2009). Duygusal emeğin bireyin mesleki tükenmişlik üzerine etkisi günümüzde birçok meslekte görülebilmektedir.

Tükenmişlik kavramı ile ilgili birçok tanımlama yapılmıştır. Ancak en yaygın kullanım Maslach'ın yapmış olduğu tanımdır. Maslach'a göre tükenmişlik; işi gereği insanlarla yoğun etkileşimde bulunanlarda sıklıkla görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissidir (Maslach & Zimbardo, 1982). Hemen hemen işi gereği insanlarla yüz yüze etkileşimde bulunulan tüm meslek gruplarındaki çalışanlarda görülebileceği gibi; veli, öğrenci ve okul idaresi gibi kişilerle sıklıkla iletişimde olan öğretmenlerde de, tükenmişliğin karşılaşılan bir durum olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlik mesleği sürekli fedakârlık isteyen, etkili iletişim gerektiren ve duygusal olarak bireyi tüketen bir meslektir. Bu nedenle de öğretmenlik mesleği, tükenmişlik durumunun ortaya çıkma olasılığı yüksek olan mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir (Baltaş & Baltaş, 1993). Brouwers, Tomic & Boluijt (2011)'e göre tükenmişlik eğitimde önemli bir fenomen olup, mesleğinde okul ortamı ve derslerde kontrol altında tutmak zorunda olduğu durumların fazla olması beden eğitimi öğretmenlerinin erken tükenmişlik sendromu yaşamalarına sebebiyet verebilmektedir. Bu duruma yol açan nedenler birkaç cümle ile açıklanabilir. İlk olarak, beden eğitimi öğretmenleri daha fazla doğaçlama yapmak zorundadır. İkincisi, öğretmen açık hava koşullarında değişen hava şartlarına tabidir, aşırı ısıya veya soğuğa dayanmak zorundadır. Bu sorun, temel tesislerin mevcut olmadığı okullarda daha çok problem olabilmektedir. Üçüncüsü, açık alan veya okul bahçesinde çalışırken, öğretmenler ve dış uyarılar tarafından eleştirilere karşı daha görünür ve savunmasızdır. Dördüncüsü, sadece sınıf duvarlarının olmaması öğrencilerin serbestçe dolaşmalarını sağlar ve grubun kontrolünü zorlaştırır. Beden eğitimi aktif bir şekilde hareket edebilecekleri ve enerjilerini harcayabilecekleri bir etkinlik olarak gören bazı öğrenciler, ders esnasında disiplin problemlerinin yaşanmasına ve sınıf atmosferinin bozulmasına neden olabilmektedir (Crum, 1984). Disiplin problemleri sürekli stres kaynağı olup, tükenmişliğe neden olabilmektedir (Mancini, Wuest, Valentine & Clark, 1984). Beden eğitimi öğretmenlerine özgü sürekli endişe kaynağı olan diğer bir unsur, sürekli dikkat gerektiren öğrenci güvenliğidir (Quigley, Slack & Smith 1989). Öğretmen dikkatsizliği, daha spor sakatlıklarına sebep olabilir. Bu fiziksel yaralanmalara karşı sorumluluk öğretmenin yetersizlik ve tükenmişlik duygularını yaşamalarına yol açabilir (Fejgin, Ephraty & Ben-Sira, 1995). Ayrıca öğrencilerin akademik olarak diğer derslerden geri kalabileceği düşüncesine sahip olan velilerin, beden eğitimi dersine yönelik olumsuz bakış açısı da beden eğitimi öğretmenlerinin mesleğe olan bağlılığını da olumsuz etkilemektedir (Brouwers, Tomic & Boluijt, 2011), diğer branş öğretmenleri, veli ve okul müdürünün beden eğitimi dersinin öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlamayacağı ve gelecekteki kariyerleri için

birincil öneme sahip olmadığı inancını taşımaktadır. Bu durum beden eğitimi öğretmenlerini hayal kırıklığına uğratmakta, tükenmişliğe neden olabilmektedir.

Grandey'e (1999) göre, duygusal emek ile mesleki tükenmişlik arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu ve duygusal emeğin çalışanlarda mesleki tükenmişliğe yol açtığı belirtilmiştir. Duygusal emeğin alt boyutu olan "yüzeysel davranışın" tükenmişlik ölçeğinin boyutlarından "duygusal tükenme" ve "duyarsızlaşma" ile doğru orantılı, "kişisel başarı duygusuyla" ters orantılı bir ilişkiye sahiptir (Kaya & Özhan, 2012). Duygusal emek hizmet sektöründe gereklidir. Bu sektörde istihdam eden çalışanlar; hizmet sektörünün kural ve normlarına uygun duygusal emek gösteriminde bulunmaları gerekmektedir (Grayder, 2000). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerini ele alan çalışmalar yurt dışı literatürde (Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas & Lonsdale, 2014; Brouwers, Tomic & Boluijt, 2011; Fejgin, Ephraty & Ben-Sira, 1995; Koustelios & Tsigilis, 2005; Tsigilis, Zournatzi & Koustelios, 2011) geniş çerçevede yer alırken; yurt içi literatürde sınırlı sayıda (Cemaloğlu & Şahin, 2007; Soyer, Can & Kale, 2009; Tuna & Çimen, 2013; Türkçapar, 2012) çalışılan konular arasında yer almaktadır. Ancak beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek ve mesleki tükenmişlik durumlarının birlikte incelendiği çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma ortamında öğrenci, ebeveyn, okul yöneticileri, okul sporları ve ders dışı sportif etkinlikler kapsamında bir takım kişiler ile iletişim kurma zorunluluğu içerisindeyler. Bu durum beden eğitimi öğretmenlerinin yaşamış oldukları duygu durumlarında bir takım sınırlıkların oluşmasına sebebiyet verebilmektedir. Özellikle beden eğitimi öğretmenlerinin sınırlı olanaklar (spor salonu, materyal ve tesis eksikliği, maddi kaynak eksikliği, sponsor eksikliği, okul yönetimi desteğini alamama vb.) olmasına rağmen (Yılmaz ve Cihan, 2018; Yılmaz, Esentürk & İlhan, 2018), ders içi etkinlikler yanı sıra ders dışı etkinlikler ile okul spor takımları çıkarma beklentisi onların duygusal durumlarında farklılıklar yaşamalarına sebebiyet verebilmektedir. Çalışma ortamında yaşamış oldukları duyguları maskeleyip, yaşamış oldukları olumsuz duygu durumlarını bastırma ya da yön değiştirme kaçınılmaz olarak tükenmişlik sendromuna sebebiyet verebilecektir. Literatürde duygusal emek ve tükenmişlik kavramlarının birlikte incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın literatürdeki bu eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, duygusal emeğin mesleki tükenmişliği yordayıp yordamadığının saptanması ve duygusal emek ile mesleki tükenmişliğin çeşitli cinsiyet ve okul türü açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler cevaplandırılmıştır.

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri, mesleki tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek ve mesleki tükenmişlikleri, eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek ve mesleki tükenmişlikleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek ve mesleki tükenmişlikleri, medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmada, tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu veya olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışıldığı bir yöntemdir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı bahar yarıyılında, Ankara ve Kırıkkale illerindeki ortaokul ve liselerde görev yapan 111'i kadın, 110'u erkek olmak üzere toplam 221 beden eğitimi öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin 126'sı ortaokul ve 95'i lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 74'ü bekâr, 147'si evlidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, " Kişisel Bilgi Formu", "Duygusal Emek Ölçeği" ve "Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan 'Kişisel Bilgi Formu'; araştırmaya konu olan sporcu öğrenciler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmada inceleme konusu olan cinsiyet, görev yapılan okul türü gibi bağımsız değişkenleri içermektedir.

Duygusal Emek Ölçeği: Dienfendorff ve arkadaşları tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlaması Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından yapılan "yüzeysel rol yapma", " derinden rol oynama" ve " doğal duygular" olmak üzere üç alt boyut ve 13 maddeden oluşmaktadır. Yüzeysel rol yapma boyutu kişinin farklı sebeplerden dolayı gerçek hislerini maskeleyerek, dışarıya farklı duygusal davranışlarda bulunma durumunu yansıtır. Derinden rol yapmada ise çalışan ya da kişi kendini müşteri ya da karşısındaki kişi yerine koyarak ve empati kurarak hareket eder. Doğal duygular ise diğer iki boyuttaki gibi kişilerin rol yapmasını gerektirmeyen, doğal hissettikleri duyguları göstermesi sağlayan ve kişinin içinden geldiği şekilde duygularını dışa yansıtmasını ifade etmektedir. 5'li derecelendirmeli likert tipindeki ölçeğin maddeleri, (1) 'Hiçbir zaman ', (2) 'Çok nadir', (3) 'Bazen', (4) 'Çoğu zaman' ve (5) 'Her zaman' şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13 ve en yüksek puan ise 65'tir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer mevcut çalışma için 0.91 olarak tespit edilmiştir.

Tükenmişlik Ölçeği: Araştırmada, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılan "duygusal tükenme", "duyarsızlaşma" ve "kişisel başarı" olmak üzere üç alt faktör ve 22 maddeden oluşan "Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme araçlarının her ikisinde de 5'li derecelendirmeli likert tipinde ölçme aracı kullanılmıştır. "Duygusal tükenme" ve "duyarsızlaşma" alt boyutları olumlu, "Kişisel başarı" boyutu olumsuz maddeleri içermektedir. Kişisel başarı alt boyutundaki maddelerin ters yönde puanlanması gerekmektedir. Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutlarından yüksek, Kişisel Başarı boyutundan düşük puan almak tükenmişliği ifade etmektedir. Ölçekte yer alan maddeler; "Hiçbir zaman = 1, Çok nadir = 2, Bazen = 3, Çoğu zaman = 4, Her zaman = 5" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve bu değer mevcut çalışma için 0.88 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22 ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde istatistikî yöntem olarak; frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, basit doğrusal regresyon analizi ve Pearson Correlation testi kullanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına Çarpıklık ve Basıklık (verilerin normal dağılım durumu) değerleri ve Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları incelenerek karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2008). Elde edilen değerler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Ölçme Araçlarının Puan Dağılımları

	Madde	N	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Max.
Yüzeysel Rol Yapma	6	221	2.49	1.14	.473	-.673	1.00	5.00
Derinden Rol Yapma	4	221	3.28	1.07	-.434	-.488	1.00	5.00
Doğal Duygular	3	221	4.06	0.87	-.810	.791	1.00	5.00
Duygusal Emek (Ölçek)	13	221	3.28	0.66	-.440	.921	1.00	5.00
Duygusal Tükenme	9	221	2.69	0.53	.354	.210	1.44	4.44
Duyarsızlaşma	5	221	2.90	0.66	.094	-.633	1.60	4.40
Kişisel Başarı	8	221	3.01	0.43	.493	.438	1.88	4.38
Tükenmişlik (Ölçek)	22	221	2.87	0.41	.502	.005	1.95	4.17

Tablo 1 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek ve tükenmişlik ölçeği toplam ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği söylenebilir. Büyüköztürk'e (2008) göre, puanların dağılımında aritmetik ortalama, medyan ve mod birbirine yakınsa ve

Skewness (Çarpıklık) - Kurtosis (Basıklık) değerleri -1 ile +1 değerleri arasında ise puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu durumda mevcut çalışmada analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcılardan elde edilen "Duygusal Emek Ölçeği" ve "Tükenmişlik Ölçeği" puan ortalamalarının bazı değişkenler açısından analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Emek Toplam ve Alt Boyutları ile Mesleki Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin duygusal emek ve mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Emek Toplam Ve Alt Boyutları İle Mesleki Tükenmişlik Arasındaki İlişki İçin Korelasyon Analizi

	Yüzeysel Rol Yapma	Derinden Rol Yapma	Doğal Duygular	Toplam DE*
Mesleki Tükenmişlik r	,420**	,081	-,201**	,286**

p<.01**, DE*=Duygusal Emek

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin toplam duygusal emek ve mesleki tükenmişlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur (r=.286**, p<.01). Yine duygusal emek alt boyutu olan yüzeysel rol yapma (r=.420**, p<.01) ile mesleki tükenmişlik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Duygusal emeğin doğal duygular alt boyutu (r=-.201**, p<.01) ile mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

2. Beden Eğitimi Öğretmenlerinde Duygusal Emeğin Mesleki Tükenmişliği Yordamasına Yönelik Bulgular

Duygusal emeğin mesleki tükenmişliği yordama gücünü belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Duygusal Emeğin Mesleki Tükenmişliği Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart hata	B	T	p	R ²	F
Sabit	2.375	.112	2.375	21.257	.000	.082	19.468
Duygusal Emek	.155	.035	.286	4.412	.000		

R=.286, R²=.082, F(1,219)= 19.468, p<.01

Tablo 3 incelendiğinde duygusal emeğin bağımsız değişken, mesleki tükenmişliğin bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır [R=.286, R²=.082, F(1, 219)= 19.468, p<.01]. Mesleki tükenmişlik değişkenine ilişkin toplam varyansın % 8.2'si duygusal emek bağımsız değişkeni ile açıklanmıştır. Ortaya çıkan F(1,219)= 19.468 değeri, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek özelliklerinin bütün olarak mesleki tükenmişliklerini anlamlı düzeyde açıkladığını göstermektedir.

3. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Emeklerinin Okul Türü Değişkeni Açısından Farklılıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal emek toplam ve alt boyutlarının, okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü Açısından Duygusal Emek Toplam Ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{x}	ss	t	p
Yüzeysel Rol Yapma	Ortaokul	126	2.46	1.10	-.461	0.64
	Lise	95	2.53	1.19		
Derinden Rol Yapma	Ortaokul	126	3.24	1.00	-.609	0.54
	Lise	95	3.33	1.13		
Doğal Duygular	Ortaokul	126	4.00	.84	-1.206	0.22
	Lise	95	4.15	.90		
Toplam DE	Ortaokul	126	3.05	.72	-.944	0.34
	Lise	95	3.15	.72		

p>.05

Tablo 4 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek toplam puan ve alt boyutlarının görev yaptıkları okul türüne göre, gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>.05).

4. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişliklerinin Okul Türü Değişkeni Açısından Farklılıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik toplam ve alt boyutlarının, okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türü Açısından Mesleki Tükenmişlik Toplam Ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{x}	ss	t	p
Duygusal Tükenme	Ortaokul	126	2.41	.68	1.345	0.18
	Lise	95	2.28	.70		
Duyarsızlaşma	Ortaokul	126	2.29	.89	1.340	0.18
	Lise	95	2.13	.90		
Kişisel Başarı	Ortaokul	126	3.74	.55	-2.130	0.03
	Lise	95	3.89	.50		
Toplam MT	Ortaokul	126	2.87	.38	.630	0.52
	Lise	95	2.83	.40		

p>.05

Tablo 5 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik toplam puan ve alt boyutlarında p<.05 olarak alındığında mesleki tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunun okul türüne göre farklılaştığı görülmektedir. Bir başka deyişle, lisede görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel başarı alt boyutundaki puan ortalamaları, ortaokulda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Emeklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek toplam puan ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyet Açısından Duygusal Emek Toplam Ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	p
Yüzeysel Rol Yapma	Kadın	111	2.54	1.13	.706	0.48
	Erkek	110	2.43	1.14		
Derinden Rol Yapma	Kadın	111	3.15	1.09	-1.844	0.06
	Erkek	110	3.41	1.01		
Doğal Duygular	Kadın	111	4.07	.84	.097	0.92
	Erkek	110	4.06	.90		
Toplam DE	Kadın	111	3.08	.75	-.287	0.77
	Erkek	110	3.11	.69		

p>.05

Tablo 6 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek toplam puan ve alt boyutlarında p<.05 olarak alındığında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişliklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik toplam puan ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyet Açısından Mesleki Tükenmişlik Toplam Ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	p
Duygusal Tükenme	Kadın	111	2.39	.69	.906	0.36
	Erkek	110	2.31	.70		
Duyarsızlaşma	Kadın	111	2.23	.93	.191	0.84
	Erkek	110	2.21	.87		
Kişisel Başarı	Kadın	111	3.77	.53	-.889	0.37
	Erkek	110	3.84	.52		
Toplam MT	Kadın	111	2.86	.40	.319	0.75
	Erkek	110	2.84	.38		

p>.05

Tablo 7 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik toplam puan ve alt boyutlarında p<.05 olarak alındığında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

7. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Emeklerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Farklılıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek toplam puan ve alt boyutlarının medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi analizi sonucunda elde edilen veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Medeni Durum Açısından Duygusal Emek Toplam Ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{x}	ss	t	p
Yüzeysel Rol Yapma	Bekâr	74	2.60	1.22	1.00	0.31
	Evli	147	2.43	1.10		
Derinden Rol Yapma	Bekâr	74	3.37	1.06	.895	0.37
	Evli	147	3.23	1.06		
Doğal Duygular	Bekâr	74	3.98	.97	-1.00	0.31
	Evli	147	4.11	.81		
Toplam DE	Bekâr	74	3.31	.74	.612	0.54
	Evli	147	3.26	.62		

$p > .05$

Tablo 8 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek toplam puan ve alt boyutlarında $p < .05$ olarak alındığında medeni duruma göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

8. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişliklerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Farklılıklarına Yönelik Bulgular

Tablo 9

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Medeni Durum Açısından Mesleki Tükenmişlik Toplam Ve Alt Boyut Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{x}	ss	t	p
Duygusal Tükenme	Bekar	74	2.89	.59	1.934	0.04
	Evli	147	2.64	.50		
Duyarsızlaşma	Bekar	74	3.07	.59	2.632	0.09
	Evli	147	2.82	.68		
Kişisel Başarı	Bekar	74	3.04	.47	.795	0.42
	Evli	147	2.99	.40		
Toplam MT	Bekar	74	2.97	.41	2.526	0.12
	Evli	147	2.82	.40		

Tablo 9'da göre, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik toplam puan ve alt boyutlarında $p < .05$ olarak alındığında mesleki tükenmişliğin kişisel başarı boyutu hariç medeni duruma göre farklılaştığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle, beden eğitimi öğretmenlerinin yaşadıkları tükenmişlik durumu medeni durum değişkenine göre değişmektedir. Bekâr olan öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik durumu evli olanlara göre daha fazla olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve duygusal emek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve duygusal emek düzeyleri cinsiyet, görev yaptıkları okul türü ve medeni durum değişkenlerine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular ilgili literatür ile tartışılmıştır.

Araştırma kapsamında oluşturulan ilk problem cümlesi beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve duygusal emekleri arasındaki ilişkinin düzeyini tespit etmeye yöneliktir. Bu amaçla yapılan korelasyon analizi, beden eğitimi öğretmenlerinin "Duygusal emek" ve "Mesleki tükenmişlik" düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilişki duygusal emek ölçeğinin alt boyutu olan "Yüzeysel rol yapma" ile mesleki tükenmişlik arasında pozitif yönlü orta düzeyde iken; duygusal emek ölçeğinin "Doğal duygular" alt boyutu ile mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü düşük düzeydedir. Yüzeysel rol yapma çalışanın, o an hissetmese dahi kendinden beklenen duyguları dış görünüşünde bazı değişiklikler yaparak, hissediyormuş gibi yapmasıdır (Chu & Murrmann, 2006). Birey gerçek duygularını sergileyemediği için bir süre sonra duygusal olarak tükenmişlik yaşayabilmektedir (Diefendorff, Croyle & Gosserand, 2005). Araştırma

bulguları da tükenmişlik ve yüzeysel rol yapma arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bayram, Aytaç & Dursun'un (2012) çalışanların duygusal emek ve tükenmişlik seviyelerini inceledikleri çalışmada, duygusal emek ile tükenmişlik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, tükenmişlik boyutlarından olan duygusal tükenme ve duygusal emek alt boyutlarından olan derinden rol yapma arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Brotheridge & Lee (2002), Çelik, Tabak, Uysal, Sıgır & Tunç (2010) ve Köse (2012)'nin çalışmalarında yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Derinden rol yapma, çalışanın bireylere içten görünebilmesidir. Yani bir beden eğitimi öğretmeninin çalıştığı kurumda öğrenci, yönetici vb. kişilerle bazı durumlar karşısında empati kurabilmesidir (Grandey, 2003). Mevcut çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik seviyeleri ile derinden rol yapma puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin derinden rol yapma kavramının içinde yer alan içsel duygulara odaklanarak, kendilerinden istenen rolleri bir aktör gibi oynamak amacıyla çaba göstermeleri, kendilerini öğrencilerin yerine koyarak empati kurmaları duyguları içselleştirmelerinin yanı sıra görevlerin de daha etkili ve başarılı olabilmelerinde önemli olduğu söylenebilir. Bu durum, beden eğitimi öğretmenlerinin içten samimi davranışlar göstermeleri onların tükenmişlik yaşamalarını azaltabileceği, kişisel başarılarında ve işe olan bağlılık seviyesinde artış olabileceği şeklinde ifade edilebilir.

Duygusal emeğin bağımsız değişken, mesleki tükenmişliğin bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonucuna göre bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .01$). Mesleki tükenmişlik değişkenine ilişkin toplam varyansın % 8.2'si duygusal emek bağımsız değişkeni ile açıklanmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek değişkeni mesleki tükenmişliği açıkladığı sonucu, literatürdeki diğer çalışmalarla desteklendiği söylenebilir. Bayram, Aytaç ve Dursun (2012), çalışanların duygusal tükenmişlik seviyesini açıklamak amacıyla yaptıkları çalışmada, duygusal emek ölçeğinin çalışanların tükenmişlik durumlarının yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Grandey'in (1999), çalışanların duygusal emek düzeylerini incelediği çalışmada; duygusal emek ve tükenmişlik arasında doğru orantı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir ifadeyle çalışma ortamında çalışanın gerçek duygularını kamufle etmesi zamanla kişide tükenmişliğe sebebiyet verebilmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri, okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin analiz sonuçları, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik seviyeleri ile çalıştıkları okul türü arasında ölçeğin kişisel başarı boyutunda lise de görev yapanlar lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bir başka ifadeyle, lisede görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel başarı alt boyutundaki puan ortalamaları, ortaokulda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Düşük tükenmişlik; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları düşük, kişisel başarı boyutu ise yüksek puanı yansıtır. Duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı puan ortalamaları da dikkate alındığında, lisede görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşadıkları tükenmişlik seviyesinin düşük olduğu söylenebilir. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin'in (2007) çalışmasında, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin duyarsızlaşma boyutunda yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum küçük yaşlardaki çocuklarla çalışmanın getirebileceği sorumluluk ve iş yükünün fazla olması ile açıklanabilir. Okul türü ve mesleki tükenmişlik arasında ilişki olmadığını ortaya koyan çalışmalarda literatürde yer almaktadır (Dolunay, 2002; Kelgökmen, Saçlı Uzun & Demirhan, 2016; Türkçarpar, 2011).

Araştırmanın bir diğer alt probleminde beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek ve mesleki tükenmişliklerinin, cinsiyete göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile duygusal emek ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Literatürde bu sonuçla benzerlik taşıyan çalışmalar bulunmaktadır (Kayabaşı, 2008; Soyer, Can & Kale, 2009; Türkçarpar, 2011). Bunun sebebinin öğretmenlik mesleğinde cinsiyet farkının bir önem taşıması, mesleki rollerin cinsiyete göre değişmemesi olabilir (Cemaloğlu & Erdemoğlu Şahin, 2007). Ancak, cinsiyet değişkenini ele alan çalışmalar her zaman tutarlı sonuçlar vermemektedir (Aslan vd., 1997). Bazı araştırmalarda kadınların tükenmişlik düzeyleri erkeklerden daha yüksek çıkarken (Akman, 2016; Çağlar, 2011); bazılarında ise erkeklerin mesleki tükenmişlik seviyelerinin kadınlardan daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir (Başol & Altay, 2009; Ergin, 1992; Otacıoğlu, 2008). Tuna & Çimen (2013), beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerini araştırdıkları çalışmada tükenmişlik üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olduğunu belirlemişlerdir. Çalışmada kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha fazla tükenmişlik

yaşadıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu sonuç mevcut bulgumuzun aksini ortaya koymaktadır. Bu durum kadınların iş hayatı yanı sıra ev kadını rolü olmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Ancak ortalamalar dikkate alındığında; doğal duygular ve yüzeysel rol yapmada kadınların; derinden rol yapma ve ölçeğin genelinde erkeklerin daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Şat, Amil & Özdevicioğlu'nun (2015) çalışmasında ise erkek öğretmenlerin yüzeysel rol yapma düzeyleri kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Literatürde cinsiyet değişkeninin duygusal emek üzerinde etkisi olmadığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Boydak & Şener, 2014; Kiral, 2016; Yılmaz, Altinkurt, Güner & Şen, 2015). Bu sonuçlar mevcut çalışmadan elde edilen bulguları desteklemektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumlarının mesleki tükenmişliklerini etkileyip etkilemediğini tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucu anlamlı bir farklılık olduğu saptanmamıştır. Duygusal emek ve duyursızlaşma boyutlarında bekârların lehine anlamlı farklılık mevcuttur. Bekârların yüksek ortalamaya sahip olması ve evlilerin kişisel başarı da yüksek ortalamaya sahip olması, bekârların tükenmişlik yaşama ihtimalinin evlilerden yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. Akman (2016) çalışmasında, evli öğretmenlerin aile yaşantısından dolayı daha düzenli bir hayata sahip olmalarını sağladığı, yaşamın getirdiği sorunlara sabır ve hoşgörü ile yaklaşmanın birlikteliği getirdiği, böylece evli olmanın tükenmişlikten kaçınmada avantajlı olduğunu belirtmiştir. Maslach & Jackson (1981) ise yaptıkları araştırmada evli bireylerin bekâr ve dullara göre tutarlı bir şekilde daha az tükenmişlik örüntüsü gösterdiklerini bildirmişlerdir. Aynı zamanda tükenmişliğin sosyal destekle azaltılabileceğini ortaya koyan çalışmalar da literatürde mevcuttur (Beauseart, Froehlich, Devos & Riley, 2016; Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2016; Żońnierczyk-Zreda, 2005). Evli olan öğretmene eşi ya da çocuklarının gösterdiği sosyal destek onun iş yorgunluğunun azalmasına, mesleki çalışma hayatında karşılaşılabileceği bir takım olumsuzluk ve sıkıntılarla baş edebilmede daha olumlu bir bakış açısına sahip olmasını sağlayacaktır. Literatürde medeni durumun tükenmişlik üzerinde etkisi olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Adiloğulları & Gencay, 2016; Çelik & Yılmaz, 2015; Kelgökmen, Saçlı Uzunöz & Demirhan, 2015; Polat, Ercengiz & Tetik, 2012).

Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri medeni duruma göre farklılık göstermemektedir. Ortalamalar incelendiğinde, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve ölçeğin genelinden bekâr öğretmenler evlilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Başka bir ifade ile bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre daha derinden rol yapma ve yüzeysel rol yapma yeteneğine sahip olduğu söylenebilir. Şat, Amil & Özdevicioğlu (2015) çalışmasında, bekâr öğretmenlerin evlilere göre daha yüksek derinden rol yapabilme yeteneğine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu mevcut çalışmanın aksini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak beden eğitimi öğretmenlerinin yaşamış oldukları tükenmişlik mesleki hayatlarını etkileyebileceği için, bu duruma sebep olan durumların tespit edilmesi ve önleyici tedbirler alınması iş verimliliği açısından önemlidir. Duygusal emek ve mesleki tükenmişlik öğretmenlerin iş doyumları, iş performansı ve işten ayrılma eğilimlerini etkilediği düşünülmektedir. Bu değişkenlerin birlikte ele alındığı bir araştırma kurgulanarak, bu çalışma tekrarlanabilir. Araştırma sadece nicel veriler doğrultusunda gerçekleştirildiğinden, beden eğitimi öğretmenlerinin yaşamış oldukları tükenmişlik durumunun nedenleri tespit edilememiştir. Başka bir araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin yaşadıkları tükenmişlik ve duygusal emek düzeyinin onlara yansımaları nitel bir araştırma ile ayrıntılı ele alınabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akman, Y. (2016). Yıkıcı liderlik ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 627-653.
- Adiloğulları, G.E., & Gencay, S. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Sports, Exercise and Training Science*, 2(1), 8-21.
- Aslan S. H., Aslan. R. O., Alparslan. Z. N., Gürkan. S. B., & Ünal. M. (1997). Hekimlerde tükenmede cinsiyetle ilişkili etkenler. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 22(2), 132-136.
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (1993). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: the mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107.
- Basım, H.N., & Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: bir ölçek uyarlama çalışması. *Celal Bayer Üniversitesi Yönetim ve Bilim Dergisi*, 19(1), 77-90.
- Bayram, N., Aytaç, S., & Dursun, S. (2012). Emotional labor and burnout at work: A study from Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 65, 300-305.
- Beusaert, S., Froehlich, D. E., Devos, C., & Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, 58(4), 347-365.
- Boydak Özcan, M., & Şener, G. (2014). Teaching and emotional labor. *American International Journal of Social Science*, 3(5), 111-119.
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2002). Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor. *Journal of occupational health psychology*, 7(1), s. 57-67.
- Brouwers, A., Tomic, W., & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 7(1), 17-39.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Crum, B. (1984, July). The use of learner reports for exploring teacher effectiveness in physical education. A paper presented at the Olympic Scientific Congress, Eugene,OR.
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Chau, S.L., Dahling, J.J., Levly, P.E., & Diefendorff, J.M. (2009). A Predictive Study of Emotional Labor and Turnover. *Journal of Organizational Behavior*, 30(8), 1151-1163.
- Chu, K. H. L., & Murrmann, S. K. (2006). Development and validation of the hospitality emotional labor scale. *Tourism Management*, 27(6), 1181-1191.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- Çelik, M., Tabak, A., Uysal, M.P., Sığı, Ü. & Tunç, Ö. (2010). The relationship between burnout and emotional labor of the employees in hospital sector. *International Journal of Business and Management Studies*, 2(1), 47-54.

- Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 102-131.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H. & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339-357.
- Dolunay, A. B. (2002). Keçiören ilçesi genel liseler ve teknik-ticari-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 55(1), 51-62
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. VII. Ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları, 22, 25.
- Eroğlu, Ş. G. (2014). Örgütlerde duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 147-160.
- Fejgin, N., Ephraty, N., & Ben-Sira, D. (1995). Work environment and burnout of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 64-78.
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2016). EFL teachers' teaching style, creativity, and burnout: a path analysis approach. *Cogent Education*, 3(1), 1-17.
- Giannakaki, M. S. (2005). Using mixed-methods to examine teachers' attitudes to educational change: the case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research and Evaluation*, 11(4), 323- 348.
- Grandey, A. A. (2003). When "the show must go on": Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), 86-96.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.
- Grandey, A.A. (1999). The effects of emotional labor: employee attitudes, stress and performance, (Doctoral dissertation), Colorado: Colorado State University.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Berkeley.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, U., & Özhan, Ç. K. (2012). Duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 3(2), 109-130.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Kelgökmen, A.H., Saçlı Uzunöz, F., & Demirhan, G. (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1503-1516.
- Kiral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 71-88, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.5>.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2),189-203.
- Mancini, V.A., Wuest, D.A., Valentine, K.W., & Clark, E.K. (1984). The use of instruction and supervision in interaction analysis on burned out teachers: its effects on teaching behaviors, levels of bumout and academic learning time. *Journai of Teaching in Physicai Education*, 3(2), 29-46

- Maslach, C. Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Polat, S., Ercengiz, M., & Tetik, H. (2012). "Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-173.
- Quigley, T., Slack, T., & Smith, G. (1989). The levels and possible causes of burnout in secondary school teacher coaches. *CAHPER Journal*, 55(1), 20-25.
- Soyer, F., Can, Y., & Kale, F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 259-271.
- Şat, A., Amil, O., & Özdevecioğlu, M. (2015). Duygusal zekâ ve duygusal emek düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul öğretmenleri ile bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39(2), 1-20.
- Tsigilis, N., Zournatzi, E., & Koustelios, A. (2011). Burnout Among Physical Education Teachers in Primary and Secondary Schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 53-58.
- Tuna, M., Çimen, Z., & Lisesi, K. B. (2013). Ankara'da görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 60-78.
- Türkçapar, Ü. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin farklı değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 135-146.
- Van Dijk, P. A., & Kirk, A. (2007). Being somebody else: Emotional labour and emotional dissonance in the context of the service experience at a heritage tourism site. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 14(2), 157-169.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M., & Sen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90
<http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.59.5>
- Yılmaz, A., Esentürk, O. K., & İlhan, E. L. (2018). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumları Ve Öğretim Sürecinde Bu Duruma Yol Açan Nedenler: Karma Araştırma Yaklaşımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2091-2103.
- Yılmaz, A., & Cihan, H. (2018). Okul yöneticisi, beden eğitimi öğretmeni ve öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1), 9-24.
- Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., & Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress: The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(3), 371-400.
- Żołnierczyk-Zreda, D. (2005). An intervention to reduce work-related burnout in teachers. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 11(4), 423-430.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Aynur YILMAZ
aynurilmaz@trabzon.edu.tr

Arş. Gör. Zahide TONGA
zahidetonga@kku.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Kaan ESENTÜRK
oguz_kaan61@hotmail.com

Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN
levent-besyo@hotmail.com

The Predictors of Intentions to Seek Help among University Students

Nursel Topkaya, Ondokuz Mayıs University, 0000-0002-8469-9140

Kadriye Erva Albayrak, 0000-0002-8140-348X

İrem Bozkurt, Ministry of National Education, 0000-0001-5166-8463

Nurbanu Yurdusever, Ministry of National Education, 0000-0003-3103-3852

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationships between intentions to seek help, anticipated benefits of disclosing oneself to a counselor, self-stigma of seeking psychological help, gender, age, and previous help seeking experience among undergraduate students. A convenience sample of 1283 students (M= 21.37, SD= 3.14) completed to Intentions to Seek Counseling Inventory, Disclosure Expectations Scale, and Self-Stigma of Seeking Help Scale. Data were examined using Pearson correlation analysis, and multiple regression analysis. The results of this study demonstrated that gender and self-stigma of seeking help were negative predictors of intention to seek help while, anticipated benefits of disclosing of oneself to a counselor was a positive predictor of intention to seek help. However, previous help seeking experience and age were not found to be related to help-seeking intentions. Consequently, practitioners working in the field of psychological counseling and guidance may implement activities to raise awareness who were in need of psychological help about the possible benefits of psychological counseling and guidance services.

Keywords: *help-seeking intentions, gender, self-stigma of seeking help, anticipated benefits, self-disclosure, previous help seeking experience, age, undergraduate students*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 503-517
DOI: 10.17679/inuefd.467128

Article type:
Research article

Received : 04.10.2018
Accepted : 24.04.2020

Suggested Citation

Topkaya, N., Albayrak, K. E., Bozkurt, İ. and Yurdusever, N. (2020). The predictors of help-seeking intentions among university students. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 503-517. DOI: 10.17679/inuefd.467128

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Mental health problems are very common among university students, and the rates and severity of mental illnesses are increasing (Auerbach et al., 2016; Zivin, Eisenberg, Gollust, & Golberstein, 2009). Therefore, facilitating the university students' seeking help in this period is important to support their psychological health (Hunt & Eisenberg, 2010). Research studies show that many different variables play a role in the help seeking intentions of the university students. There is no research conducted with university students in our country on the role of anticipated benefits of self-disclosing to a counselor in the intentions to seek counseling. Therefore, to what extent university students are affected from this variable has not been explored yet. There is a need for more research on self-stigma of seeking psychological help. The results of this research are important not only for providing information regarding the role of self-stigma of seeking help and anticipated benefits of self-disclosing to a counselor in the help-seeking intentions of university students but also for providing valuable information about the relationship between self-stigma of seeking help and anticipated benefits of self-disclosing to a counselor. Thus, the information could be provided to both practitioners and researchers to use in the programs aimed at preventing self-stigma of seeking help, increasing anticipated benefits of self-disclosing to a counselor, and eliminating the perceived risks. In this context, the relationship between intentions to seek counseling and self-stigma of seeking help and anticipated benefits of self-disclosing to a counselor were investigated.

Research Design

This research was a correlational study that examines the relationship between intentions to seek counseling gender, age, self-stigma of seeking help and anticipated benefits of self-disclosing to a counselor (Howit & Cramer, 2014).

Participants

The study group consists of 1283 students attending different departments of a university in the Middle Black Sea Region. The participants were recruited using a convenient sampling technique. The convenient sampling technique is one of the non-probability techniques where the researcher determines the participants considering some factors such as time, cost, and easy accessibility that will facilitate the study (Howit & Cramer, 2014). Fifty nine percent ($n= 758$) of the students were female and 41% ($n= 525$) were male. The age range of the students ranged from 17 to 53, with a mean age of 21.37 years ($SD = 3.14$).

Data Collection Instruments

In order to collect information about the sociodemographic characteristics of the participants in this study Personal Information Form, to measure their intentions to seek counseling Intentions to Seek Counseling Inventory (Topkaya, 2011), to evaluate their anticipated benefits perceptions Disclosure Expectations Scale (Topkaya, 2011), and finally to determine the self-stigma levels of the university students Self-Stigma of Seeking Help Scale (Vogel et al., 2013) was used.

Findings

A multiple regression analysis was conducted to test the relationships between gender, age, previous help seeking experience, anticipated benefits, self-stigma of seeking help, and the intention to seek help. The results of the multivariate regression analysis showed that the model was significant ($F(5, 1256)= 28.62, R=.43, R^2=.19, Adj. R^2=.18, p<.001$) and explained %19 of variance in the help-seeking intention. The gender ($\beta= -.19, t(1256)= -7.13, p<.001$), self-stigma of seeking help scale ($\beta= -.07, t(1256)= -2.31, p<.05$) predicted negatively while, anticipated benefits ($\beta= .32, t(1256)= 11.62, p<.001$) predicted positively the help seeking intentions. However, previous help seeking experience ($\beta= -.04, t(1256)= -1.44, p>.05$) and age ($\beta=.05, t(1256)= 1.36, p>.05$) were not a significant predictors. The most significant predictors of intention to seek help in this sample were anticipated benefits, gender, and self-stigma, respectively. In other words, people who were female, had lower self-stigma level and higher anticipated benefits also had higher help seeking intention.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Anticipated benefits, gender, and self-stigma of seeking help were identified as the most important predictors of the intention to seek psychological help in this sample, respectively. This result supports the previous research results. For example, in a meta-analysis study conducted by Li, Dorstyn, and Denson (2014) with data from 18 researches and 6839 participants, it was revealed that although many variables were related to intention to seek psychological help, anticipated benefits was one of the most important variables with the highest effect size. Similarly, self-stigma of seeking help was an important barrier against help seeking intention as it was previous studies (Oexle et al., 2018). In line with this result, it may be appropriate to focus on the factors that facilitate the help seeking intentions of the university students (e.g., the anticipated benefits), and explaining the benefits of the receiving psychological help and then to focus on the barriers and, reduce the impact of the factors (e.g., self-stigma).

In conclusion, the results of the study reveal the importance of variables in the study to understand the help seeking intention of the university students. University students' intention to seek psychological help may be increased through practical interventions to reduce self-stigma of seeking help and increase anticipated benefits. It may be appropriate to develop psychoeducational interventions focusing on reducing self-stigma and increasing the anticipated benefits in future studies. There is a need for further research on the effectiveness of psycho-educational programs aiming at increasing the knowledge of people about help-seeking.

Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Yardım Alma Niyetinin Yordayıcıları

Nursel Topkaya, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 0000-0002-8469-9140

Kadriye Erva Albayrak, 0000-0002-8140-348X

İrem Bozkurt, Millî Eğitim Bakanlığı, 0000-0001-5166-8463

Nurbanu Yurdusever, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0003-3103-3852

Öz

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım alma niyeti ile cinsiyet, yaş, daha önce psikolojik yardım alma durumu, bir psikolojik danışmana kendini açmaktan beklenen yarar ve psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama arasındaki ilişkiyi incelemektir. Korelasyonel bir araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 1283 üniversite öğrencisi (Ort. = 21.37, s.s. = 3.14) Psikolojik Yardım Alma Niyeti Envanteri, Kendini Açma Beklentileri Ölçeği, Psikolojik Yardım Alma Nedeniyle Kendini Damgalama Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunu yanıtlamıştır. Verilerin analizinde, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamanın psikolojik yardım alma niyetinin negatif yordayıcıları olduğu, beklenen yararın ise psikolojik yardım alma niyetinin pozitif yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ancak, daha önce psikolojik yardım alma durumu ve yaşın psikolojik yardım alma niyetinin anlamlı yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan uygulayıcıların psikolojik yardım almaya ihtiyacı olan bireylere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin olası yararlarına ilişkin farkındalık oluşturacak etkinlikler gerçekleştirmesinin yararlı olabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: psikolojik yardım alma niyeti, kendini damgalama, beklenen yarar, kendini açma, cinsiyet, psikolojik yardım alma, yaş, üniversite öğrencileri



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 503-517
DOI: 10.17679/inuefd.467128

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 04.10.2018
Kabul Tarihi : 24.04.2020

Önerilen Atıf

Topkaya, N., Albayrak, K. E., Bozkurt, İ. ve Yurdusever, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım alma niyetinin yordayıcıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 503-517. DOI: 10.17679/inuefd.467128

GİRİŞ

Araştırmalar, ruh sağlığı sorunlarının üniversite öğrencileri arasında oldukça yaygın olduğunu ve ruhsal hastalık görülme oranının ve ciddiyetinin bu örnekte giderek arttığını göstermektedir (Auerbach ve diğerleri, 2016; Zivin, Eisenberg, Gollust ve Golberstein, 2009). Yapılan araştırmalar aynı zamanda, ruhsal rahatsızlıklara ve/veya psikolojik sorunlara sahip olmanın beraberinde getirdiği sosyal ilişkilerde bozulma, akademik başarısızlık, üniversiteye devam etmeme, madde kötüye kullanımı gibi birçok olumsuz sonucun daha önce hiç psikolojik yardım almamaya ilişkili olabileceğini göstermektedir (Kessler, Foster, Saunders ve Stang, 1995; National Alliance on Mental Illness, 2012). Benzer şekilde, farklı örneklerde gerçekleştirilen araştırmalar psikolojik yardım almaya ihtiyaç duyan her beş öğrenciden üçü ile her beş öğrenciden dördü arasında değişen oranlarda üniversite öğrencisinin psikolojik yardım almadığını göstermektedir (Eisenberg, Hunt ve Speer, 2012; Lipson, Gaddis, Heinze, Beck ve Eisenberg, 2015; Topkaya ve Meydan, 2013). Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma kararlarını desteklemek ve üniversite öğrencileri arasında psikolojik yardım alma niyetini artırmak amacıyla yapılan araştırmalar artarak devam etmektedir (Li, Denson ve Dorstyn, 2018; Nash, Sixbey, An ve Puig, 2017; Zochil ve Thorsteinsson, 2018; Topkaya, Şahin ve Meydan, 2017). Bu doğrultuda, psikolojik yardım alma niyetiyle ilgili hem yurt dışında hem de ülkemizde pek çok araştırma yürütülmektedir. Genel olarak bu araştırmaların psikolojik yardım alma niyetini etkileyen değişkenlerin neler olduğu ve söz konusu değişkenlerin psikolojik yardım alma niyetini nasıl etkilediğini anlamak üzere gerçekleştirildiği görülmektedir (Dean, Long, Matthews ve Buckner, 2018; Oswalt, Lederer ve Chestnut-Steich, 2019; Schnyder, Panczak, Groth ve Schultze-Lutter, 2017).

Bir bireyin belirli bir psikolojik sorunla ilgili olarak gelecekteki psikolojik yardım alma istekliliği psikolojik yardım alma niyeti olarak tanımlanmaktadır (Rickwood, Deane, Wilson ve Ciarrochi, 2005). Psikolojik yardım alma niyetini açıklamak üzere kullanılan modellerden biri planlı davranış kuramıdır (Li, Dorstyn ve Denson, 2014). Bu kurama göre psikolojik yardım alma davranışı, psikolojik yardım alma niyeti tarafından şekillenmektedir, psikolojik yardım alma niyeti ise psikolojik yardım almaya ilişkin tutumdan (ör., davranışı yapmak konusundaki öznel değerlendirmeler), öznel kurallardan (ör., davranışla ilgili algılanan sosyal beklentiler) ve algılanan davranışsal kontrolden (ör., davranış üzerindeki kişisel kontrole ilişkin tahminler) etkilenmektedir (Ajzen, 1991). Ayrıca, bu kurama göre bireyin gerçek davranışının en önemli yordayıcısı niyettir. Bu nedenle bireyin psikolojik yardım alma niyetiyle ilişkili değişkenlerin belirlenmesi kişinin gerçek psikolojik yardım alma davranışının nasıl artırılacağına belirlenmesine yardımcı olabilir.

Cinsiyet, yaş, daha önce psikolojik yardım alıp almama durumu gibi demografik değişkenler psikolojik yardım alma niyetiyle ilişkisi araştırmalarda sıklıkla incelenmiştir (Zochil ve Thorsteinsson, 2018). Üniversite öğrencileriyle yürütülen araştırmalar, erkeklerin psikolojik yardım alma niyetinin kadınlardan daha düşük olduğunu göstermektedir (Johnson, Oliffe, Kelly, Galdas ve Ogrodniczuk, 2012; Vogel, Wester, Wei ve Boysen, 2005). Gerçekleştirilen araştırmalarda psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamanın kadınlar ve erkekler arasında değişip değişmediği incelenmiş ve kadınlarla karşılaştırıldığında erkeklerin psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama düzeylerinin de anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur (Hackler, Vogel ve Wade, 2010; Topkaya, 2014; Vogel, Wade ve Hackler, 2008; Vogel ve diğerleri, 2005). Ayrıca, kadınların kendilerini açma konusunda daha istekli ve psikolojik yardım alma niyetlerinin daha yüksek olmasının yanı sıra psikolojik yardım sürecine daha çok adanmış ve psikolojik yardım sürecinden daha çok yararlandıkları da ilgili alanyazında yer almaktadır (Courtenay, 2000). Yine yapılan araştırmalar yaş küçük olanların psikolojik yardım almayı daha zor bulduklarını, yaş ilerledikçe psikolojik yardım alma niyetinin arttığını göstermektedir (Cornally ve McCarthy, 2011; Yousaf, Popat ve Hunter, 2015). Tüm bunların yanı sıra, daha önce psikolojik yardım alanların ise almayanlara göre psikolojik yardım alma niyetlerinin daha yüksek olduğu araştırmalarda açığa çıkan en tutarlı sonuçlar arasında yer almaktadır (Vogel ve Wester, 2003; Vogel ve diğerleri, 2005).

Araştırma sonuçları demografik faktörlerin yanı sıra, psikolojik yardım alma niyetinde etkili olabilecek değişkenlerden birinin, bir psikolojik danışmana kendini açmaktan beklenen yarar olabileceğini göstermektedir (Shaffer, Vogel ve Wei, 2006; Vogel ve diğerleri, 2008). Örneğin, Şahin (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada üniversite öğrencilerinin kendini açma düzeyleri arttıkça, öznel iyi oluş düzeylerinin artma eğiliminde olduğu bulunmuştur. Buna karşın, ülkemizde bir psikolojik danışmana kendini açmaktan beklenen yararın psikolojik yardım alma niyetiyle ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma mevcuttur (Topkaya, 2011). Diğer taraftan yurt dışında yapılan araştırmalar, psikolojik danışmana kendini açmaktan beklenen yararın önemi hakkında uygulayıcı ve araştırmacılara bilgiler sunmaktadır. Örneğin, Li ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen bir meta analiz çalışmasında, bir psikolojik danışmana kendini açmaktan beklenen yararın bireylerin psikolojik yardım alma niyeti üzerinde en güçlü etkiye sahip değişkenlerden biri olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri başka bir araştırmada ise Li, Denson ve Dorstyn (2017) bir ruh sağlığı uzmanına kendini açmaktan beklenen yarar ile

psikolojik yardım alma niyeti arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Özetle, yapılan araştırmalarda bir psikolojik danışmana kendini açmaktan beklenen yarar algısı arttıkça psikolojik yardım alma niyetinin artma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Bireylerin bir psikolojik danışmana kendini açmaktan beklenen yarar algısının yanı sıra psikolojik yardım alma niyetinde etkili olabilecek değişkenlerden biri de psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamadır. Damgalama (stigmatization) bireyin içinde bulunduğu toplumun "normal" olarak kabul ettiği davranış, tavır ya da özelliklere göre bireyin benlik saygısını azaltabilecek, onur kırıcı ve bireyi toplum içinde lekeleyecek özellikler yüklenmesidir (Soygür ve Özalp, 2005). Kendini damgalama eğilimi yüksek olan bireyler ruhsal hastalıklar hakkında stereotiplere/basmakalıp düşüncelere sahip, sosyal olarak reddedileceğine inanan, bireylerin kendisi hakkında stereotiplere/basmakalıp düşüncelere sahip olacağını düşünen ve toplumun üyeleri tarafından kendisinin değersiz biri olarak görüleceğine inanma eğilimindedir (Corrigan ve Watson, 2002; Schnyder ve diğerleri, 2017). Bu doğrultuda psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamada, bireyin kendi öz yeterliliğini sorgulamasının veya kendini zayıf biri olarak görmesinin kaçınılmaz olarak ortaya çıkacağı belirtilmektedir (Vogel, Wade ve Haake, 2006). Ruhsal hastalığı olan yetişkinlerin örneklem gruplarını oluşturduğu 127 farklı araştırmadan elde edilen verilerle yapılan bir meta analiz çalışmasında psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamanın düşük benlik saygısı ve yaşam kalitesi, azalmış güç, umutsuzluk ve psikiyatrik belirtilerde artışla ilişkili olduğu bulunmuştur (Livingston ve Boyd, 2010). Son zamanlarda gerçekleştirilen araştırmalar psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamanın bireyin kendisiyle ilgili algısını (düşük benlik saygısı, olumsuz benlik kavramı vb.) olumsuz biçimde etkilediğini göstermesinin yanı sıra psikolojik yardım sürecini de engelleyebileceğini göstermektedir. Örneğin, West, Vayshenker, Rotter ve Yanos (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamanın toplum ruh sağlığı merkezine giden bireylerin hem benlik kavramı hem de tedaviye devam etmeleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermiştir. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise kendini damgalamanın hem ruh sağlığı hakkında hem de psikolojik danışma hakkında bilgi toplamayı olumsuz biçimde yordadığını göstermiştir (Lannin, Vogel, Brenner, Abraham ve Heath, 2016). Bu araştırma sonucunda, ayrıca psikolojik sıkıntı yaşayan bireyler arasında hem ruh sağlığı hakkında hem de psikolojik danışma hakkında bilgi toplamanın psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalaması yüksek olan bireylerde psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalaması düşük olan bireylere göre daha az olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak araştırmalar, psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalaması yüksek olan kişilerin psikolojik yardım alma niyetinin düşük olabileceğini göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almasını sağlamak ve/veya kolaylaştırmak onların psikolojik sağlıklarını desteklemek için önem arz etmektedir (Hunt ve Eisenberg, 2010). Yapılan araştırmalar üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma niyetinde rol oynayan çok sayıda farklı değişken olduğunu göstermektedir. Psikolojik yardım alma niyetinde rol oynayan değişkenlerden kendini açma beklentilerinin bir türü olan bir psikolojik danışmana kendini açmaktan beklenen yarar konusunda ülkemizde üniversite öğrencileriyle yürütülen bir araştırma bulunmamaktadır. Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmana kendini açmadan beklenen yararın psikolojik yardım alma niyetiyle ilişkisini inceleyen farklı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları; psikolojik yardım alma niyetinde bir psikolojik danışmana kendini açmaktan beklenen yarar ile psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama hakkında bilgi sunmasının yanı sıra araştırma kapsamında ele alınan diğer değişkenlerin birbiriyle ilişkisi hakkında (ör., bir psikolojik danışmana kendini açmaktan beklenen yarar ile psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama arasındaki ilişkilere dair) da bilgi vereceği için önemli görülmektedir. Böylece üniversite öğrencilerine sunulacak psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarında beklenen yararın artırılmasına, algılanan risklerin ortadan kaldırılmasına ve psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamayı önlemeye dönük yapılacak çalışmalarda kullanılmak üzere hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara veri sağlanabilecektir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım alma niyetinin, cinsiyet, yaş ve psikolojik yardım alma durumu, bir psikolojik danışmana kendini açmaktan beklenen yarar ve psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamayla ilişkisini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım alma niyeti ile cinsiyet, yaş ve psikolojik yardım alma durumu, kendini açma beklentileri ve psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama arasındaki ilişkinin incelendiği korelasyonel bir araştırmadır (Howitt ve Cramer, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Karadeniz bölgesinde bir üniversitenin farklı bölümlerine devam etmekte olan 1283 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacıların zaman, maliyet, ulaşılmak istenilen örnekleme kolay ulaşılabirlik gibi araştırmayı gerçekleştirmesini kolaylaştıracak bazı faktörleri dikkate alarak çalışma grubunu belirlediği olasılığa dayalı olmayan örnekleme türlerinden biridir (Howitt ve Cramer, 2014). Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %59'u (n=758) kadın ve %41'i (n=525) erkektir. Öğrencilerin yaş aralığı 17 ile 53 arasında değişmekte olup, ortalama yaşları 21.37'dir (s.s.= 3.14). Sınıf düzeyleri açısından ise öğrenciler çoğunlukla üçüncü sınıf öğrencisi olup (%29.5, n=379), bu öğrencileri birinci sınıf öğrencileri (%28.1, n=361), ikinci sınıf öğrencileri (%22.3, n=286) ve dördüncü sınıf öğrencileri (%20, n=357) takip etmektedir. Devam edilen fakülteye göre ise, öğrencilerin %20.3'ü (n=260) eğitim fakültesine, %9.6'sı (n=260) fen edebiyat fakültesine, %3.4'ü (n=44) güzel sanatlar fakültesine, %6.8'i (n=87) iktisadi ve idari bilimler fakültesine, %3.8'i (n=49) mimarlık fakültesine, %11.3'ü (n=145) mühendislik fakültesine, %4.1'i (n=52) sağlık bilimleri fakültesine, %14.7'si (n=189) ziraat fakültesine, % 16.3'ü (n=209) ilahiyat fakültesine ve % 9.7'si (n=124) turizm fakültesine devam etmektedir. Öğrencilerin %18.9'u (n=243) daha önce bir ruh sağlığı uzmanından psikolojik yardım almışken, %80.9'u (n=1038) daha önce bir ruh sağlığı uzmanından yardım almamıştır. Bir ruh sağlığı uzmanından yardım alan katılımcıların %42.8'i (n=104) psikiyatrist, %39.1'i (n=104) psikolog, %16'sı (n=39) psikolojik danışmandan yardım almıştır. Bir katılımcı fakültesini, iki katılımcı daha önce psikolojik yardım alıp almadığını, psikolojik yardım aldığını belirten katılımcılardan beşi kimden psikolojik yardım aldığını bildirmemiştir. Bu nedenle, bu değişkenlere ilişkin yüzdelerin toplamı 100'e eşit değildir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu form öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, devam ettikleri fakülte, daha önce psikolojik yardım alıp almadıkları ve psikolojik yardım aldılarsa bu yardımı hangi ruh sağlığı uzmanından aldıklarını belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Psikolojik Yardım Alma Niyeti Envanteri (PYANE): Katılımcıların psikolojik yardım alma niyetlerini belirleyebilmek amacıyla Topkaya (2011) tarafından geliştirilen PYANE kullanılmıştır. Bu ölçek bireylerin ilişki sorunları, uyum sorunları, boşanma, stresli yaşam olayları, alkol ve madde kötüye kullanımı gibi sık karşılan yaşam problemleri karşısında bireylerin ne düzeyde psikolojik yardım almaya niyeti olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Envanter 12 maddeden oluşmakta ve üç boyutludur. Envanter alt boyutlar bağlamında ya da toplam puan alınarak kullanılabilir. Bu araştırma katılımcıların, bir bütün olarak farklı ilişkisel, davranışsal ve travmatik problem karşısındaki psikolojik yardım alma niyetlerinin belirlenmesi amaçlandığından toplam puan alınarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar her bir envanter maddesiyle karşı karşıya gelmeleri durumundaki psikolojik yardım alma niyetlerini kesinlikle yardım almam'dan (1) kesinlikle yardım alırım'a (4) uzanan seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmektedir. Envanterden alınabilecek puanlar 12 ile 48 arasında değişmekte olup, alınan puanların yüksek olması bireylerin psikolojik yardım alma niyetinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Envanterin orijinal çalışmada iç tutarlılık katsayısı .84 iken, bu çalışma için hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .86'dir. Envanterin, bu çalışmada hesaplanan ve Topkaya (2011) tarafından bildirilen Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı karşılaştırılmış ($\chi^2(1)= 2.37, p>.05$) ve benzer olduğu görülmüştür (Feldt, Woodruff ve Salih, 1987).

Kendini Açma Beklentileri Ölçeği (KABÖ): Katılımcıların psikolojik yardım almaktan bekledikleri olası yararı ve riski ölçmeyi amaçlayan bu ölçek Vogel ve Wester (2003) tarafından geliştirilmiştir. KABÖ kendini açma beklentilerini beklenen yarar ve beklenen risk olmak üzere iki farklı boyutta değerlendirmektedir. Bu çalışmada katılımcıların psikolojik yardım almaktan bekledikleri yararın psikolojik yardım alma niyetiyle ilişkisinin incelenmesi amaçlandığından sadece "beklenen yarar" alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin, Türk kültürüne uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Topkaya (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak gerçekleştirilen yapı geçerliliği analizleri sonucunda, Topkaya (2011) ölçeğin orijinal çalışmayla tutarlı bir şekilde iki alt boyuttan oluştuğunu bildirmiştir ($\chi^2(19): 44.88, \chi^2/sd: 2.36, CFI: .98, RMSEA: .06$). Ölçekte beklenen risk ve beklenen yarar alt boyutları dörder madden oluşmakta olup, katılımcılar her bir ölçek ifadesini hiç'ten (1) son derece'ye (5) uzanan beşli Likert tipi bir ölçek üzerinde cevaplamaktadır. Ölçek alt boyutlarından alınabilecek puanlar 4 ile 20 arasında değişmekte olup, puanların artması ilgili alt boyuta ilişkin kendini açma beklentilerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin beklenen yarar alt boyutu için Topkaya (2011) tarafından bildirilen iç tutarlılık katsayısı .82'dir. Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı beklenen yarar için .81'dir. Ölçeğin, bu çalışmada

hesaplanan ve Topkaya (2011) tarafından bildirilen beklenen yarar ($\chi^2(1)= .27, p> .05$) Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı karşılaştırılmış ve benzer olduğu görülmüştür (Feldt ve diğerleri, 1987). Beklenen yarar alt ölçeğinden örnek bir madde "Özel bir sorununuzu bir psikolojik danışmana anlatmak, size ne kadar yardımcı olur?" şeklindedir.

Psikolojik Yardım Alma Nedeniyle Kendini Damgalama Ölçeği (PYANKDÖ): Katılımcıların psikolojik yardım almaları durumunda kendilerini ne düzeyde damgaladığını belirleyebilmek amacıyla Vogel ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen PYANKDÖ kullanılmıştır. Bu ölçek özünde, katılımcıların psikolojik yardım almaları durumunda kendilerini ne düzeyde yetersiz, özsaygısı düşük, kendine güveni daha az, kendini daha az zeki görme gibi olumsuz değerlendirmeler yapabileceğini ölçmeyi amaçlamaktadır. PYANKDÖ'nin Türk kültüründe geçerliliği ve güvenilirliği uluslararası bir çalışma kapsamında Vogel ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek tek faktörlü bir ölçek olup, 10 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar her bir ölçek ifadesinin kendileri için ne düzeyde uygun olduğunu kesinlikle katılmıyorum'dan (1) kesinlikle katılıyorum'a (5) uzanan beşli Likert tipi bir ölçekte cevaplamaktadır. Ölçekte beş madde tersten kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 10 ile 50 arasında değişmekte olup, puanların yüksekliği bireylerin psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Vogel ve diğerleri (2013) tarafından Türk üniversite öğrencileri için bildirilen Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .77'dir. Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .76'dır. Ölçeğin, bu çalışmada hesaplanan ve Vogel ve diğerleri (2013) tarafından Türk üniversite öğrencileri için bildirilen Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı Feldt ve diğerleri (1987) tarafından önerilen formül kullanılarak karşılaştırılmış ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayılarının benzer olduğu bulunmuştur ($\chi^2(1)= 0.20, p> .05$). Ölçekten örnek bir madde "Psikolojik yardım almak için bir terapistle gidersem kendimi yetersiz hissederim." şeklindedir.

Prosedür

Araştırmaya konu olan veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Uygulamalar gerçekleştirilmeden önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (28.02.2017 tarih – 2017/21 karar sayı no) gerekli izinler alınmıştır. Uygulamalar öğretim elemanlarının istekleri doğrultusunda derslerin başında ya da derslerin sonunda araştırmacıların gözetimi ve denetimi altında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar katılımcılara uygulamaya katılımın gönüllü olduğu, araştırmanın herhangi bir aşamasında herhangi bir yaptırıma uğramadan araştırmadan çekilebilecekleri, verdikleri cevapların gizli kalacağı ve araştırma amacı dışında kullanılmayacağı hakkında uygulamalardan önce bilgi vermiştir. Veri toplama araçları katılımcılara birlikte uygulanmıştır. Araştırmayı katılmayı reddeden bir öğrenci olmamıştır. Uygulamalar yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler SPSS 23 programında gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel analizler gerçekleştirilmeden önce verilerin doğruluğu, kayıp ve aykırı değerler, kullanılan istatistiksel analizlerin varsayımları incelenmiştir. Frekans dağılımlarının incelenmesi sonucunda tüm verilerin beklenen değer aralıklarında olduğu görülmüştür. Kayıp değer miktarı veri setindeki tüm değerlerin yaklaşık olarak %0.8'ini oluşturmaktadır. Bu sınırlı sayıdaki kayıp değere, beklenti maksimizasyon algoritması kullanılarak veri atama işlemi gerçekleştirilmiştir. Ancak bu tahmin yönteminde kategorik değişkenlere veri ataması işlemi yapılmadığından analizlerde kullanılması planlanan psikolojik yardım alma durumu değişkenini cevaplamayan iki katılımcıya da bu değişkenin mod değeri atanmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2012) göre veri setindeki kayıp değer miktarı %5 ve altında olduğunda bu önemsiz bir miktardır ve ortalamaya dayalı veri atama, medyan değer atama ya da beklenti-maksimizasyon algoritması kullanma gibi farklı veri atama yöntemleri benzer sonuçlar verme eğilimindedir. Veri setindeki tek değişkenli aykırı değerler, Hair, Babin, Anderson ve Black'in (2018) büyük örneklem için önerdiği z-değerleri dikkate alınarak (± 4) kontrol edilmiştir ve veri setinde tek değişkenli bir aykırı değere rastlanmamıştır. Çok değişkenli aykırı değerleri tespit etmek amacıyla analizlerde kullanılması planlanan tüm değişkenlerin Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Mahalanobis uzaklık değerleri .001 anlamlılık düzeyindeki ki kare değerlerinden ($\chi^2(6)= 22.46$) yüksek olan katılımcılar çok değişkenli aykırı değer olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu bağlamda 21 çok değişkenli aykırı değer tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Bu nedenle, analizler 1262 katılımcı verisiyle gerçekleştirilmiştir.

Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve kuvvetini tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi kullanılmıştır. Cinsiyet, yaş, daha önce psikolojik yardım alma durumu, psikolojik

yardım almaktan beklenen yarar ve psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamanın bir bütün olarak psikolojik yardım alma niyetini yordama gücü ve psikolojik yardım alma niyetinin anlamlı yordayıcılarını belirleyebilmek amacıyla ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Uygun olan analizlerde örneklem büyüklüğü, normallik, doğrusallık, hataların sabitliği, çoklu bağlantılılık varsayımları incelenmiş ve karşılandığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2012). Elde edilen korelasyon katsayılarının ve modellere ilişkin açıklanan varyans değerlerinin yorumlanmasında Cohen (1992) tarafından önerilen etki büyüklüğü sınıflandırması kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Psikolojik yardım alma niyetinin cinsiyet, yaş, psikolojik yardım alma durumu, psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama, psikolojik yardım almaktan beklenen yarar değişkenleriyle ilişkisini incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 1'de gerçekleştirilen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları ve değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Tablo 1

Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları ve Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	1	2	3	4	5	6
1. PYANE						
2. Cinsiyet	-.24**					
3. Yaş	.04	.08**				
4. Yardım alma durumu	-.07*	.04	-.06*			
5. PYNKDÖ	-.23**	.19**	-.07*	.09**		
6. Beklenen yarar	.38**	-.13**	.03	-.06*	-.40**	
Ortalama	26.21	1.40	21.12	1.81	23.95	12.72
s.s	5.55	.49	2.18	.39	6.14	3.36

Not. PYANE: Psikolojik Yardım Alma Niyeti Envanteri, Ölçek kodlamaları: Cinsiyet: 1: Kadın, 2: Erkek, Yardım Alma Durumu: 1: Evet, 2: Hayır PYNKD: Psikolojik Yardım Alma Nedeniyle Kendini Damgalama Ölçeği, * $p < .05$, ** $p < .01$, $N=1262$.

Tablo 1'de görüldüğü gibi psikolojik yardım alma niyeti; cinsiyet ($r=-.24$), psikolojik yardım alma durumu ($r= -.07$), psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama ($r= -.23$) puanlarıyla düşük düzeyde negatif yönde ilişkilirken, psikolojik yardım almaktan beklenen yararlar ($r= .28$) orta düzeyde pozitif yönde ilişkilidir. Korelasyon analizi sonuçları, bu örnekte kadınların psikolojik yardım alma niyetleri ve psikolojik yardım almaktan beledikleri yararın erkeklerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, daha önce psikolojik yardım alan bireylerin psikolojik yardım alma niyeti psikolojik yardım almayanlardan daha yüksektir. Diğer taraftan erkeklerin psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama düzeyleri kadınlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Psikolojik yardım alma niyeti yüksek olan bireylerin psikolojik yardım alma nedeniyle kendilerini damgalama eğilimleri düşüktür. Son olarak, psikolojik yardım almaktan beklenen yararı yüksek olarak algılayan bireylerin psikolojik yardım alma niyeti yüksek olma eğilimindedir.

Cinsiyet, yaş, daha önce psikolojik yardım alma durumu, psikolojik yardım almaktan beklenen yarar ve psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama puanlarının psikolojik yardım alma niyetini bir bütün olarak ne düzeyde yordadığını ve psikolojik yardım alma niyetinin anlamlı yordayıcılarını tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2

Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SE	β	t	p	sr
Model 1 ($R^2= .19$)						
Sabit	22.86	1.87		12.20	.001**	
Cinsiyet	-2.10	.30	-.19	-7.13	.001**	-.18
Yaş	.09	.07	.05	1.36	.175	.04

Yardım Alma	-.52	.36	-.04	-1.44	.149	-.04
PYNKDÖ	-.06	.03	-.07	-2.31	.021*	-.06
Beklenen yarar	.53	.05	.32	11.62	.001**	.30

Not. PYANE: Psikolojik Yardım Alma Niyeti Envanteri, Cinsiyet: 1: Kadın, 2: Erkek, Yardım Alma Durumu: 1: Evet, 2: Hayır PYNKD: Psikolojik Yardım Alma Nedeniyle Kendini Damgalama Ölçeği, sr= Yarı kısmi korelasyon, * $p < .05$, ** $p < .001$, $N = 1262$.

Tablo 2’de görüldüğü gibi gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonucunda, oluşturulan modelin anlamlı olduğu ve psikolojik yardım alma niyeti puanlarındaki değişimin yaklaşık olarak %19’unu açıkladığı görülmüştür ($F(5, 1256) = 28.62$, $R = .43$, $R^2 = .19$, Düz. $R^2 = .18$, $p < .001$). Oluşturulan modelde, cinsiyet ($\beta = -.19$, $t(1256) = -7.13$, $p < .001$) ve psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama puanları ($\beta = -.07$, $t(1256) = -2.31$, $p < .05$), psikolojik yardım alma niyetinin negatif yordayıcısı iken, beklenen yarar ($\beta = .32$, $t(1256) = 11.62$, $p < .001$) psikolojik yardım alma niyetinin pozitif yordayıcısıdır. Ancak, daha önce psikolojik yardım alma durumu ($\beta = -.04$, $t(1256) = -1.44$, $p > .05$) ve yaş ($\beta = .05$, $t(1256) = 1.36$, $p > .05$) psikolojik yardım alma niyetinin anlamlı yordayıcısı değildir. Psikolojik yardım alma niyetinin en önemli yordayıcıları bu örnekte sırasıyla beklenen yarar, cinsiyet ve psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamadır. Başka bir ifadeyle, bu örnekte kadın cinsiyetine sahip olan, kendini damgalama düzeyi düşük ve psikolojik yardım almadan beklenen yararı yüksek olarak değerlendiren üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma niyeti de yüksektir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, üniversite öğrencileri arasında psikolojik yardım alma niyetinin, bir psikolojik danışmana kendini açmaktan beklenen yarar, psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama, cinsiyet, yaş ve psikolojik yardım alma durumuyla ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, kadınların psikolojik yardım alma niyetlerinin erkeklerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bu sonuçları literatürde daha önce yürütülen araştırma sonuçlarıyla aynı doğrultuda yer almaktadır. Araştırma sonuçları tutarlı bir biçimde erkeklerin kadınlarla karşılaştırıldığında psikolojik yardım alma niyetlerinin daha düşük olduğunu göstermektedir (Galdas, Cheater ve Marshall, 2005; Hackler ve diğerleri, 2010; Hammer, Vogel ve Heimerdinger-Edwards, 2013; Vogel ve Wester, 2003; Vogel ve diğerleri, 2005; Yousaf ve diğerleri, 2015). Erkeklerin kadınlarla karşılaştırıldığında psikolojik yardım alma niyetlerinin daha düşük olması toplumsal cinsiyet rollerinin bir sonucu olabilir. Buna göre psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalayan bir bireyin psikolojik yardım alması durumunda kendini yetersiz, öz güveni düşük, değersiz ve daha az zeki hissetmesi ile karakterize etmesi anlamına gelmektedir. Bu özellikler erkekler için öngörülen geleneksel toplumsal cinsiyet rolleriyle bağdaşmamaktadır (Galdas ve diğerleri, 2005; Pietkiewicz ve Bachryj, 2016). Geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine göre erkeğin bağımsız, dayanıklı, kendi kendine yeten, rekabetçi, başarı yönelimli ve duygusal olarak ölçülü olması vurgulanmaktadır (Pietkiewicz ve Bachryj, 2016). Dolayısıyla erkekler psikolojik yardım alma nedeniyle daha fazla kendilerini damgalama düzeyine sahip olmuş ve psikolojik yardım alma niyetleri bundan etkilenmiş olabilir. Nitekim Hammer ve diğerleri (2013) gerçekleştirdikleri araştırmada otoriter, erkeksilik normlarına uyan erkeklerin psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamalarının daha fazla ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının daha olumsuz olduğunu ve bu durumu kırsal kesimde yaşayan erkeklerin yaşama olasılığının iki kat fazla olduğunu bulmuştur. Good ve Wood (1995) erkeklerin psikolojik danışma hizmetlerini kullanmasını artırmak için yapılacak etkinliklerin erkeksi cinsiyet rollerinin özellikle sınırlandırdığı unsurları azaltmaya odaklanabileceğini belirtmektedir. Good ve Wood (1995), potansiyel olarak işe yarayabilecek yaklaşımlardan birinin erkeklerin psikolojik danışmaya bakışını değiştirmeye dönük eylemlerin olabileceğinin altını çizmektedir. Bir erkeğin psikolojik danışmaya bakış açısını değiştirmenin psikolojik danışma almanın bir erkeğin sorunlarıyla yüzleşmesi ve bunları paylaşmasıyla gösterilen kişisel cesaret ve gücü içeren bir eylem olarak algılanmasına dönük çabaları kapsayabileceği ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle erkeklerin psikolojik danışmayı olumlu özelliklerle ilişkilendirmesi amacıyla yeniden çerçevelenmelerine yardımcı olunmasının işe yarayabileceği düşünülmektedir. Kendini açmadaki cinsiyet farklılıklarına ilişkin sonuçlar ise ruh sağlığı alanında çalışan uzmanların erkek danışanlara psikolojik yardım almanın ne olduğu ve yararlarının daha fazla anlatılmasının faydalı olabileceğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları aynı zamanda, daha önce psikolojik yardım alma durumu ve yaşın psikolojik yardım alma niyetinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermiştir. Araştırmanın bu sonuçları daha önceki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir (Cornally ve McCarthy, 2011; Vogel ve Wester, 2003; Vogel ve diğerleri, 2005; Yousaf ve diğerleri, 2015). Ancak diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada daha önce psikolojik yardım alma durumunun ve yaşın psikolojik yardım alma niyetiyle ilişkisi bireylerin psikolojik yardım almaktan bekledikleri yarar, cinsiyet ve psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama düzeyleriyle birlikte değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, bireylerin cinsiyeti, psikolojik yardım almaktan bekledikleri yarar ve kendini damgalama düzeyleriyle birlikte değerlendirildiğini daha önce psikolojik yardım alma durumunun ve yaşın psikolojik yardım alma niyetini yordama gücü sınırlı olabilir.

Bu araştırmada psikolojik yardım alma niyeti ile bir psikolojik danışmana kendini açmaktan beklenen yarar ve psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu örnekte psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama düzeyleri yüksek olan bireylerin psikolojik yardım alma niyeti düşükken, psikolojik yardım almadan beklenen yararı yüksek olarak değerlendiren katılımcıların, psikolojik yardım alma niyetinin de yüksek olduğu görülmüştür. Genel olarak araştırmanın sonuçlarının literatürle tutarlı olduğu söylenebilir (Hackler ve diğerleri, 2010; Topkaya, 2014; Vogel ve diğerleri, 2008, 2005). Yapılan araştırmalar da beklenen yarar algısı yüksek olanların psikolojik yardım alma niyetinin yüksek olduğunu, bunun tersine psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama algısı yüksek olanların psikolojik yardım alma niyetinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, kendini açmaktan beklenen yararın psikolojik yardım almayı kolaylaştırdığı bunun tersine, psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamanın psikolojik yardım almayı zorlaştırdığı sonucuna ulaşılabilir.

Beklenen yarar, cinsiyet ve psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama bu örnekte sırasıyla psikolojik yardım alma niyetinin en önemli yordayıcıları olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç daha önce yürütülen araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin, Li ve diğerleri (2014) tarafından 18 araştırmaya ve 6839 katılımcıya ait verilerle gerçekleştirilen bir meta analiz araştırmasında her ne kadar birçok değişken psikolojik yardım almaya ilişkin niyetle ilişkili olsa da en yüksek etki büyüklüğüne sahip değişkenlerden birinin beklenen yarar olduğu ortaya konmuştur. Benzer biçimde, bu araştırma kapsamında da psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamanın psikolojik yardım alma niyetinin önünde güçlü bir engel olduğu daha önce yapılan çalışmalarla tutarlı olarak bir kez daha karşımıza çıkmaktadır (Oexle ve diğerleri, 2018). Bu sonuç doğrultusunda üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma niyetini artırmada öncelikle psikolojik yardım almayı kolaylaştıran faktörlere (ör., beklenen yarar) odaklanmanın ve psikolojik danışmanın yararlarını anlatmanın daha sonra ise engelleyen faktörlere (ör., kendini damgalama) odaklanmanın ve bunların etkisini azaltmaya çalışmanın uygun olabileceği ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, üniversite öğrencileri arasında psikolojik yardım alma niyetini artırmak için beklenen yararı artırmak ve psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamayı azaltmak konusunda uygulayıcıların çalışması gerektiğini göstermektedir. Üniversite öğrencileri arasında psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamayı azaltmak ve beklenen yararı artırmak için yapılan bir deneysel araştırmada (Seidman, Lannin, Heath ve Vogel, 2019) kendini doğrulama (self-affirmation) müdahalelerinin psikolojik yardım almanın önündeki engelleri azaltmak için bir yol olarak kullanılabileceğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Kendini doğrulama kuramına göre insanlar kendileriyle ilgili olumlu kavramları sürdürmeyi istemektedir (ör., kendini yeterli ve sarsılmaz görme). Kendini doğrulama kuramında kişisel olarak önemli değerleri kişinin kendine ifade etmesinin bireyin kendi değerini artırabileceği böylelikle belirli bir davranışı yapmayla ilişkili algılanan tehditlerden kaçınma ihtiyacını azaltabileceğini öne sürmektedir (Steele, 1988). Bu kuram, psikolojik yardım alma bağlamında ele alındığında şöyle açıklanabilir: Psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalama eğilimi olan bir danışanın psikolojik yardım almayı düşündüğüm için zayıf biriyim diye düşünmesi yerine kendini doğrulama müdahalesi uygulandığında bireyin artık kendinde psikolojik yardım hakkında potansiyel kişisel gelişimle ilgili olumlu inançları arttırmasına çalışılır. Sonuç olarak yapılan söz konusu araştırmada öngörüme oturumundan önce bekleme odasında bulunan danışanlarla çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, kendini doğrulama müdahalesinin uygulandığı grupta yer alan katılımcıların kendilerini psikolojik yardım alma nedeniyle daha az damgaladığı bildirilmiştir. Bunun yanında, yine araştırmada kendini doğrulamanın kendini damgalama aracılığıyla beklenen yarar algısıyla olumlu ve beklenen risk algısıyla olumsuz yönde

ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kendini doğrulaması artan bireylerin kendini damgalamaları azalmakta böylelikle beklenen yarar algıları artmakta ve beklenen risk algıları düşmektedir. Özetle, gerçekleştirilen deneysel araştırma sonucunda kısa kendini doğrulama müdahalesi uygulamanın daha olumlu bir öngörüme deneyimiyle sonuçlandığı, danışanlar için kendini damgalamayı azaltma ve olumlu beklentileri artırma konusunda bir yol olabileceği açığa çıkmıştır. Benzer müdahale plan ve uygulamaları bizim ülkemiz için oluşturulup, uygulanabilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın sınırlılıklarından biri verilerin öz-bildirim tarzı ölçeklerle toplanmış olmasıdır. Bu nedenle araştırma sonuçları sosyal beğenilirlik ve orta yol cevap verme gibi öz-bildirim tarzı ölçeklere karışan hataları içermektedir. Bu araştırmada gerçekleştirilen başlangıç analizlerinde katılımcılarda orta yol cevap verme hatası gözlemlenmemesine ve sosyal beğenilirlik hatasını önlemek için katılımcıların anketi kimlik bilgilerini vermeden gizli bir şekilde cevaplamalarına olanak sağlanmasına rağmen (Podsakoff, MacKenzie, Lee ve Podsakoff, 2003), ilerleyen araştırmalarda farklı bilgi kaynaklarından elde edilen bilgilerle (ör., yakın arkadaş, anne-baba gibi) bulguların geçerliliği incelenebilir. İkinci olarak, bu araştırmada korelasyonel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma desenlerinin en önemli sınırlılığı sonuçlara ilişkin neden-sonuç ilişkisinden söz edilememesidir. Bu nedenle sonuçlara ilişkin neden sonuç ilişkisi kurulamaz. İlerleyen araştırmalarda nedensel ilişkiler bağlamında çıkarımlara olanak sağlayan boylamsal araştırma desenleri kullanılarak üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma niyetiyle ilişkili değişkenler daha iyi bir şekilde açıklanabilir. Son olarak, bu araştırma orta Karadeniz bölümünde bir ilde üniversite eğitimlerine devam etmekte olan sınırlı sayıda öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle bulguların dış geçerliliği düşüktür. İlerleyen araştırmalarda Türkiye'nin farklı bölgelerinde üniversite eğitimlerine devam etmekte olan öğrencilerle daha kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilerek sonuçların dış geçerliliği incelenebilir.

Sonuç olarak araştırmanın sonuçları üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma niyetlerini anlamada araştırmada ele alınan değişkenlerin önemini ortaya koymaktadır. Erkek üniversite öğrencilerine odaklanmanın yanı sıra, bir psikolojik danışmana kendini açma sonucunda beklenen yararı artırmak ve psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamayı azaltmak için yapılacak uygulamaya dönük müdahalelerle üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım alma niyeti artırılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

Bu araştırma, TÜbitak-2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenmiştir / *This research was supported by TÜBİTAK-2209-A University Students Research Projects Support Program.*

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (28.02.2017 tarih – 2017/21 karar sayı no) etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W. G., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Green, J. G., ... Bruffaerts, R. (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Psychological Medicine*, 46(14), 2955-2970. doi:10.1017/S0033291716001665
- Cornally, N. ve McCarthy, G. (2011). Help-seeking behaviour for the treatment of chronic pain. *British Journal of Community Nursing*, 16(2), 90-98. doi:10.12968/bjcn.2011.16.2.90
- Corrigan, P. W. ve Watson, A. C. (2002). The paradox of self-stigma and mental illness. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 35-53. doi:10.1093/clipsy/9.1.35
- Courtenay, W. H. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: A theory of gender and health. *Social Science & Medicine*, 50(10), 1385-1401. doi:10.1016/S0277-9536(99)00390-1

- Dean, K. E., Long, A. C. J., Matthews, R. A. ve Buckner, J. D. (2018). Willingness to seek treatment among Black students with anxiety or depression: The synergistic effect of sociocultural factors with symptom severity and intolerance of uncertainty. *Behavior Therapy, 49*(5), 691-701. doi:10.1016/j.beth.2017.12.008
- Eisenberg, D., Hunt, J. ve Speer, N. (2012). Help seeking for mental health on college campuses: Review of evidence and next steps for research and practice. *Harvard Review of Psychiatry, 20*(4), 222-232. doi:10.3109/10673229.2012.712839
- Feldt, L. S., Woodruff, D. J. ve Salih, F. A. (1987). Statistical inference for coefficient alpha. *Applied psychological measurement, 11*(1), 93-103. doi:10.1177/014662168701100107
- Galdas, P. M., Cheater, F. ve Marshall, P. (2005). Men and health help-seeking behaviour: Literature review. *Journal of Advanced Nursing, 49*(6), 616-623. doi:10.1111/j.1365-2648.2004.03331.x
- Good, G. E. ve Wood, P. K. (1995). Male gender role conflict, depression, and help seeking: Do college men face double jeopardy? *Journal of Counseling & Development, 74*(1), 70-75. doi:10.1002/j.1556-6676.1995.tb01825.x
- Green, S. B. (1991). How many subjects does it take to do a regression analysis? *Multivariate Behavioral Research, 26*(3), 499-510. doi:10.1207/s15327906mbr2603_7
- Hackler, A. H., Vogel, D. L. ve Wade, N. G. (2010). Attitudes toward seeking professional help for an eating disorder: The role of stigma and anticipated outcomes. *Journal of Counseling & Development, 88*(4), 424-431. doi:10.1002/j.1556-6678.2010.tb00042.x
- Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Black, W. C. (2018). *Multivariate data analysis* (8. bs.). Harlow: Cengage Learning.
- Hammer, J. H., Vogel, D. L. ve Heimerdinger-Edwards, S. R. (2013). Men's help seeking: Examination of differences across community size, education, and income. *Psychology of Men & Masculinity, 14*(1), 65-75. doi:10.1037/a0026813
- Howitt, D. ve Cramer, D. (2014). *Research methods in psychology* (4. bs.). Harlow, England: Pearson.
- Hunt, J. ve Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health, 46*(1), 3-10. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.08.008
- Johnson, J. L., Oliffe, J. L., Kelly, M. T., Galdas, P. ve Ogrodniczuk, J. S. (2012). Men's discourses of help-seeking in the context of depression. *Sociology of Health & Illness, 34*(3), 345-361. doi:10.1111/j.1467-9566.2011.01372.x
- Kessler, R. C., Foster, C. L., Saunders, W. B. ve Stang, P. E. (1995). Social consequences of psychiatric disorders I: Educational attainment. *The American Journal of Psychiatry, 152*(7), 1026-1032. doi:10.1176/ajp.152.7.1026
- Lannin, D. G., Vogel, D. L., Brenner, R. E., Abraham, W. T. ve Heath, P. J. (2016). Does self-stigma reduce the probability of seeking mental health information? *Journal of Counseling Psychology, 63*(3), 351-358. doi:10.1037/cou0000108
- Li, W., Denson, L. A. ve Dorstyn, D. S. (2017). Help-seeking intentions and behaviors among Mainland Chinese college students: Integrating the theory of planned behavior and behavioral model of health services use. *International Journal for the Advancement of Counselling, 39*(2), 125-148. doi:10.1007/s10447-017-9287-x
- Li, W., Denson, L. A. ve Dorstyn, D. S. (2018). Understanding Australian university students' mental health help-seeking: An empirical and theoretical investigation. *Australian Journal of Psychology, 70*(1), 30-40. doi:10.1111/ajpy.12157
- Li, W., Dorstyn, D. S. ve Denson, L. A. (2014). Psychosocial correlates of college students' help-seeking intention: A meta-analysis. *Professional Psychology: Research and Practice, 45*(3), 163-170. doi:10.1037/a0037118
- Lipson, S. K., Gaddis, S. M., Heinze, J., Beck, K. ve Eisenberg, D. (2015). Variations in student mental health and treatment utilization across US colleges and universities. *Journal of American College Health, 63*(6), 388-396. doi:10.1080/07448481.2015.1040411
- Livingston, J. D. ve Boyd, J. E. (2010). Correlates and consequences of internalized stigma for people living with mental illness: A systematic review and meta-analysis. *Social Science & Medicine, 71*(12), 2150-2161. doi:10.1016/j.socscimed.2010.09.030
- Nash, S., Sixbey, M., An, S. ve Puig, A. (2017). University students' perceived need for mental health services: A study of variables related to not seeking help. *Psychological Services, 14*(4), 502-512. doi:10.1037/ser0000172
- National Alliance on Mental Illness. (2012). *College students speak: A survey report on mental health*. Arlington, VA: National Alliance on Mental Illness.

- Oexle, N., Müller, M., Kawohl, W., Xu, Z., Viering, S., Wyss, C., ... Rüschi, N. (2018). Self-stigma as a barrier to recovery: A longitudinal study. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 268(2), 209-212. doi:10.1007/s00406-017-0773-2
- Oswalt, S. B., Lederer, A. M. ve Chestnut-Steich, K. (2019). Who is willing to come back? College students' willingness to seek help after using campus mental health services. *Journal of American College Health*, 67(1), 10-16. doi:10.1080/07448481.2018.1462818
- Pietkiewicz, I. J. ve Bachryj, D. (2016). Help-seeking attitudes and coping strategies among Roman Catholic secular clergy. *Psychology of Religion and Spirituality*, 8(1), 13-24. doi:10.1037/rel0000019
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. ve Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. doi:10.1037/0021-9010.88.5.879
- Rickwood, D., Deane, F. P., Wilson, C. J. ve Ciarrochi, J. (2005). Young people's help-seeking for mental health problems. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4(3), 218-251. doi:10.5172/jamh.4.3.218
- Sarstedt, M. ve Mooi, E. (2019). *A concise guide to market research the process, data, and methods using IBM SPSS Statistics* (3. bs.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schnyder, N., Panczak, R., Groth, N. ve Schultze-Lutter, F. (2017). Association between mental health-related stigma and active help-seeking: Systematic review and meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 210(4), 261-268. doi:10.1192/bjp.bp.116.189464
- Seidman, A. J., Lannin, D. G., Heath, P. J. ve Vogel, D. L. (2019). Setting the stage: The effect of affirming personal values before psychotherapy intake screenings on perceptions of self-stigma and self-disclosure. *Stigma and Health*, 4(3), 256-259. doi:10.1037/sah0000140
- Shaffer, P. A., Vogel, D. L. ve Wei, M. (2006). The mediating roles of anticipated risks, anticipated benefits, and attitudes on the decision to seek professional help: An attachment perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 442-452. doi:10.1037/0022-0167.53.4.442
- Soygür, H. ve Özalp, E. (2005). Şizofreni ve damgalanma sorunu. *Türkiye Klinikleri Journal of Internal Medical Sciences*, 1(12), 74-80.
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. *Advances in experimental social psychology*, Vol. 21: *Social psychological studies of the self: Perspectives and programs* içinde (ss. 261-302). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Şahin, G. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Boston: Pearson.
- Topkaya, N. (2011). *Psikolojik yardım alma niyetinin sosyal damgalanma, tedavi korkusu, beklenen yarar, beklenen risk ve tutum faktörleriyle modellenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Topkaya, N. (2014). Psikolojik yardım alma niyetini yordamada demografik, bireysel ve çevresel faktörler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 1-11.
- Topkaya, N. ve Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-37.
- Topkaya, N., Sahin, E. ve Meydan, B. (2017). The development, validity, and reliability of the barriers to seeking psychological help scale for college students. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 48-62.
- Vogel, D. L., Armstrong, P. I., Tsai, P.-C., Wade, N. G., Hammer, J. H., Efstathiou, G., ... Topkaya, N. (2013). Cross-cultural validity of the Self-Stigma of Seeking Help (SSOSH) scale: Examination across six nations. *Journal of Counseling Psychology*, 60(2), 303-310. doi:10.1037/a0032055
- Vogel, D. L., Wade, N. G. ve Haake, S. (2006). Measuring the self-stigma associated with seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 325-337. doi:10.1037/0022-0167.53.3.325
- Vogel, D. L., Wade, N. G. ve Hackler, A. H. (2008). Emotional expression and the decision to seek therapy: The mediating roles of the anticipated benefits and risks. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(3), 254-278. doi:10.1521/jscp.2008.27.3.254
- Vogel, D. L. ve Wester, S. R. (2003). To seek help or not to seek help: The risks of self-disclosure. *Journal of Counseling Psychology*, 50(3), 351-361. doi:10.1037/0022-0167.50.3.351
- Vogel, D. L., Wester, S. R., Wei, M. ve Boysen, G. A. (2005). The role of outcome expectations and attitudes on decisions to seek professional help. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 459-470. doi:10.1037/0022-0167.52.4.459

- West, M. L., Vayshenker, B., Rotter, M. ve Yanos, P. T. (2015). The influence of mental illness and criminality self-stigmas and racial self-concept on outcomes in a forensic psychiatric sample. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 38(2), 150-157. doi:10.1037/prj0000133
- Yousaf, O., Popat, A. ve Hunter, M. S. (2015). An investigation of masculinity attitudes, gender, and attitudes toward psychological help-seeking. *Psychology of Men & Masculinity*, 16(2), 234-237. doi:10.1037/a0036241
- Zivin, K., Eisenberg, D., Gollust, S. E. ve Golberstein, E. (2009). Persistence of mental health problems and needs in a college student population. *Journal of Affective Disorders*, 117(3), 180-185. doi:10.1016/j.jad.2009.01.001
- Zochil, M. L. ve Thorsteinsson, E. B. (2018). Exploring poor sleep, mental health, and help-seeking intention in university students. *Australian Journal of Psychology*, 70(1), 41-47. doi:10.1111/ajpy.12160

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Nursel TOPKAYA
nursel.topkaya@omu.edu.tr

Kadriye Erva ALBAYRAK
albayrakerva@gmail.com

İrem BOZKURT
iremboz-96@hotmail.com

Nurbanu YURDUSEVER
nuryurdusever@gmail.com

A Qualitative Study on Working Conditions and Future Anxieties of Teachers at Private Schools

Burcu Çimen, National Ministry of Education, 0000-0001-5304-7505
Engin Karadağ, Akdeniz University, 0000-0002-9723-3833

Abstract

The system of education that is influenced by social, economical and cultural changes has been reorganized with allowable policies. In recent years it is seen that in Turkey privatization policies in education is at the forefront. It is thought that in consideration of education policies which aim at improving quality of education while reducing burden of public, the working conditions of the teachers working in private schools should be questioned. The main purpose of the research was to determine the views of teachers about working conditions and future anxieties of teachers at private schools. The research was designed as a phenomenology model. Maximum variation sampling method was preferred in the research and participants were 12 teachers who work in private schools and who have different seniority. Data were collected by semi-structured interviews. Data have been analyzed through descriptive analysis. Generally, the participants said that the working conditions affected the teachers negatively. Also, participants stated that working at private schools was not their first choice, they have future anxieties as regards re-employment. According to results of research, it is necessary that improving the working conditions of teachers working in private schools, providing job security for reducing future anxieties and improving personal rights.

Keywords: *Private schools, Working conditions of teachers, Future anxieties of teachers*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 518-541
DOI: 10.17679/inuefd.476428

Article type:
Research article

Received : 30.10.2018
Accepted : 03.07.2020

Suggested Citation

Çimen, B. and Karadağ, E. (2020). A qualitative study on working conditions and future anxieties of teachers at private schools, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 518-541. DOI: 10.17679/inuefd.476428

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With changes of public policy regarding the transition to secondary education and higher education, education having a significant share in global capital requires private schools (Atılğan, 2018). Education has globally become marketable, and new policies in education systems have speeded up the process of privatization. Private schools, private courses and study centers have been seen as the result of competitive order of new education system. Some education policies that commodify education cause change in the performance and career development of teachers. The most significant cause of changes is expectation of private schools from teachers. This expectation can limit teachers, affect adversely their performance, reduce motivation of teachers.

According to Uğraş's (2009) study about problems of teachers at private teaching institutions, teachers continue to work in private schools so as not to become unemployed. Teachers have future anxieties because of uncomfortable working conditions. The study of Yılmaz and Altınkurt (2011) reveals that the wage teachers earn at private schools does not make up for their efforts. That's why the working conditions of teachers at private schools should be questioned. The number of studies about problems of teachers working at private schools, their working conditions, and employee rights is low.

Purpose

The main purpose of the research was to determine the views of teachers about working conditions and future anxieties of teachers at private schools. This research was significant to identify detailed data regarding semantic worlds of teachers who steer the society and who are significant individuals of social world rather than objective data.

Method

The research was designed as a phenomenology model. Maximum variation sampling method was preferred in the research. Participants were determined by having a pre-interview with teachers who work in the private schools. In consequence of pre-interviews, participants were consisted of 12 teachers who work in private schools and who have different seniority. Data were collected by semi-structured interview method. Data has been analyzed through descriptive analysis.

Findings

The views of teachers at private schools regarding working conditions and future anxieties were split themes: the reasons of their preference to work in private schools, working conditions of teachers at private schools, communication between school administration-parent-teacher, future anxieties of teachers, process of private schools.

Participants generally state that it is not their preference to work in a private school. The reason of majority of participants' preference to work in private schools were unemployment anxiety. But there were also participants who prefer to work in a private school. The reasons for their preference were possibilities of working in the city they want and perception that teachers who work in private school are more informed than teachers who work in the public school. Participants stated that working conditions at private school were heavy and hard. Participants generally approach working conditions at private schools from the negative angle. On the other hand, a participant who have the opinion that difficulties in working at private school contribute to teacher approach the condition from positive angle. While teachers state that they work hard, they think that the wage they get does not equal to their efforts. Teachers state that the most important problem of working in the private school as a teacher is high expectation of parents. As well as high expectation from teachers of parents, school administration also expect high performance from teachers. Teachers state that drawing up an agreement annually stops teachers from making future plans. It was clearly

understood that teachers at private schools always were of the opinion that they could be vacated, while they do not draw up an agreement, they break up and they have future anxieties.

Teachers have come up with different metaphors about private schools. Teachers liken private schools to the specially designed robots, amusement parks, game center arcades. These metaphors indicated that private schools were embodied for satisfaction of parent and students rather than training activities. The teacher liken themselves to the caretakers, servants and nannies. These metaphors indicated that teachers at private schools felt worthless.

Discussion & Conclusion

According to participants teachers at private schools continue to work there although teachers do not prefer to work in private schools. Teachers stated that working in private schools was an obligation for them because they score low in public personnel selection examination. Participants think that working conditions in private schools are very hard. Otherwise participants stated that there is some factors which reduce motivation of teachers, they feel worthless because of these factors. Problems about teachers and school administration of motivation can reduce academic achievement of students (Güven, 2007; Öztürk, 2006; Ulriksen, 1996). Teachers stated that drawing up an agreement annually cause future anxieties of teachers.

Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Şartları ve Gelecek Kaygıları Üzerine Nitel Bir Çalışma

Burcu Çimen, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0001-5304-7505
Engin Karadağ, Akdeniz Üniversitesi, 0000-0002-9723-3833

Öz

Eğitim sistemi toplumsal, ekonomik ve kültürel değişimlerden etkilenecek uygun görülen politikalarla yeniden düzenlenmektedir. Son yıllarda Türkiye’de eğitimde özelleştirme politikalarının ön planda olduğu görülmektedir. Kamu yükünün azaltılarak eğitimin kalitesinin artırılmasını hedefleyen eğitim politikaları ışığında, sayıları her geçen gün artan özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma şartlarının sorgulanması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları ve gelecek kaygıları üzerine görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle mesleğinde farklı hizmet sürelerine sahip, özel okulda çalışan 12 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırma verileri, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada verilerin, betimsel analiz ile çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar genel olarak özel okulların çalışma şartlarının öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu düşünmektedir. Ayrıca katılımcılar genel olarak özel okulda öğretmenlik yapmayı isteyerek seçmediklerini, sosyal ve ekonomik anlamda plan yapamadıklarını ve gelecek kaygısı taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi, gelecek kaygılarının azaltılması için iş güvencelerinin sağlanması, özlük haklarının iyileştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel okullar, Öğretmenlerin çalışma şartları, Öğretmenlerin gelecek kaygıları.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 518-541
DOI: 10.17679/inuefd.476428

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 30.10.2018
Kabul Tarihi : 03.07.2020

Önerilen Atıf

Çimen, B. ve Karadağ, E. (2020). Özel okulda çalışan öğretmenlerin çalışma şartları ve gelecek kaygıları üzerine nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 518-541. DOI: 10.17679/inuefd.476428

GİRİŞ

Türkiye’de ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerine geçişte kamu politikalarında gerçekleşen değişimler, küresel sermayedeki payı önemli ölçüde büyük olan eğitimin, özel kurumlara olan ihtiyacını artırmıştır (Atılğan, 2018). Eğitim küresel anlamda piyasalaşma sürecine dahil olmuş, eğitim sistemlerinde gerçekleşen yenilikçi politikalar özelleşme sürecini hızlandırmıştır. Özel okullar, özel dershaneler ve etüt merkezlerinin ortaya çıkması yeni eğitimin rekabetçi düzeninin bir sonucu olarak görülmüştür. Eğitim alanını ticarileştiren birtakım eğitim politikaları, özel öğretim kurumların çalışanlarından beklentilerini arttırmaktadır. Özel öğretim kurumunda çalışan öğretmen, eğitim sistemi içerisindeki rolünü kendisinden beklenen düzeyde gerçekleştirmek zorundadır. Ancak öğretmenlerin artan beklentiyi karşılayamamaları durumunda yaşadıkları sorunlar eğitim sisteminin önemli bir halkası olan özel okulların işleyişini olumsuz etkilemektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Eğitim ve öğretim desteği ve dershanelerin özel okula dönüştürülmesi çalışmaları ile birlikte özel öğretim kurumları sayısında yüksek oranda artış olmuş, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 8 bin 499 özel okul eğitim ve öğretim desteği almak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı’na müracaat etmiştir. Özel okullara devam eden öğrenci sayısı, geçen döneme göre %13’lük bir artışla 1 milyon 240 bine ulaşmıştır (MEB, 2017). Bunda kamunun özel okullara öğrenci başına vermiş olduğu teşvik ve özel okulların ders dışı faaliyetler ve veli-öğrenci memnuniyetini ön planda tutmaya özen göstermeleri etkili olmuştur (Akhan, 2009; Çelikten, 2010; Steven, 2007). Ayrıca özel okulların veliler tarafından tercih edilme sebepleri arasında özel okullarda görevlendirilen öğretmenlerin belirli ölçütlere göre seçilmesi, okulların fiziksel şartlarının çeşitli olması, düzenli beslenme olanağı sunması, sınıflarda az sayıda öğrenci olması ve okulda sağlık görevlilerin bulunması gibi ölçütler de bulunmaktadır (Akhan, 2009; Dikbaş, 2008).

Türkiye’de özel okullar, batıyı örnek almaya başladığımız 19. Yüzyılda Tanzimat Fermanı’nın ilan edilmesiyle birlikte yaygınlaşmaya başlamıştır. Türk eğitiminin tarihinde özel öğretim kurumlarının resmi birer kimlik kazanmaları 1856 Islahat Fermanı sayesinde (Uygun, 2003). 1800’lü yıllarda eğitim-öğretimin öneminin anlaşılmaya başlanmasıyla Osmanlı Devleti içerisinde yaşayan farklı inançlara sahip azınlıklar, Islahat Fermanı’nın kendilerine tanıdığı özgürlükler sayesinde eğitim-öğretim alanındaki varlıklarını genişletmişlerdir. Okul açma ve eğitim-öğretim serbestliği ilk önce Rumlara, daha sonra Ermenilere ve Yahudilere verilmiştir (Vahapoğlu 1990). II. Meşrutiyetin ilan edilmesiyle özgür bir ortam oluşmuştur. Oluşan bu özgürlük ortamında da özel okul sayısında epey artış görülmüştür (Akyüz, 2001). Ancak yabancı ve azınlıkların öncülüğünde kurulan özel okullar Türk eğitim sisteminde yenilikler getirdiği gibi aynı zamanda bölücü faaliyetleri ve kamuya karşı tutumlarıyla zararlı sonuçlar oluşturmuştur. Cumhuriyet öncesinde okulların zararlı etkilerine karşı kalıcı bir çözüm bulunamamıştır. Cumhuriyet ilan edilmesinin ardından yabancı ve azınlıkların okulları denetime alınmış ve okulların faaliyet gösterdiği alanlar kısıtlanmıştır. Ayrıca eğitimi yabancı etkilerden kurtarmak için çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. 3 Mart 1924’te ilan edilen Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu ile birlikte millî birlik ve beraberlik ilkesine uygun olarak özel okullar da dahil olmak üzere tüm okullar Maarif Vekaletine dahil olmuştur (Ünder, 1999; Özbek, 2000).

Cumhuriyetin ilan edilmesiyle birlikte özel girişimlerin desteği ve kamu teşviki ile 31 Ocak 1928’de Türk Eğitim Derneği (TED) kurulmuştur. Bu dernek kendisine çok büyük bir görev üstlenmiş ve yönetmeliğinde, maddi olarak yetersiz olan ailelerin zeki ve başarılı çocuklarına eğitim imkanı sunmanın yanında yurtlarında barınmalarını da sağlayıp öğrencilere çeşitli imkanlara sahip olmalarını amaçlamıştır (TED, 2018). Türk Eğitim Derneği’nin bu çalışmaları, Türkiye’de özel okul girişimleri adına atılan büyük bir adım olmasına rağmen 1960 yılına kadar özel okul çalışmaları durağanlık göstermiştir. 1961 yılında yürürlüğü konulan anayasa ile özel okullara ilişkin düzenlemeler yapılmış, 1964 yılında özel okulların sayısı 44’e yükselmiştir (Dikmen, 1971). 1980’li yıllarla birlikte özel öğretim kurumlarının sayısının artırılması amacıyla çalışmalar başlamış ve özel öğretim kurumlarındaki asıl atılım 1985 yılıyla birlikte olmuştur. Bunda başlıca sebep 1985 yılından sonra çıkarılmış olan yasaların ve bu yasalar çerçevesinde hazırlanan yönetmeliklerin ve özel öğretim kurumlarına özendirici teşviklerin özel öğretim kurumları açmayı kolaylaştırmış olmasıdır (Özkaya, 1993; Özdem, 2007; Uygun, 2003). 23.06.1985 tarihinde özel öğretim kurumlarının açılış, işleyiş, yönetim ve eğitim-öğretim

bakımından bağılı olacakları esasları içeren bir yönetmelik çıkarılmıştır. Daha sonra 07.09.1991 tarihinde iyileştirmeye uğrayıp değiştirilen ve doğrudan özel okulları ilgilendiren bu yönetmelik sayesinde özel öğretim kurumlarının işleyişi düzenlenerek özel okulların sayıca fazlaşmasının önü açılmıştır (Resmi gazete, 2012, 20 Mart).

Erdoğan (2002) veli ve öğrenci değerlendirmesine dayalı olarak yaptığı araştırmada en iyi 10 okuldan 7'sinin, sportif ve sosyal olanaklara sahip 10 okuldan 9'unun, yeterli laboratuvara sahip 10 okuldan 8'inin, üniversiteye giriş sınavlarında başarılı olan 10 okuldan 7'sinin özel okul olduğu sonucuna ulaşmıştır. Köse (1997) Türkiye'deki en iyi üniversitelerin en iyi bölümlerine fen lisesi ve özel liselerden mezun olan öğrencilerin yerleştirildiği belirten araştırmasında velilerin özel okulların başarısından dolayı tercih etmek istediklerini ancak ücretlerinin yüksekliği nedeniyle tercih edemedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Türkiye'de özel okullara sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek ailelerin çocukları giderken, ekonomik krizlerle birlikte özel okullar sadece ekonomik olarak yüksek sınıftan tercih edebildiği kurumlar haline gelmiştir (İTO, 1997). Veli görüşlerinden yola çıkılarak yapılan araştırmaya göre, yabancı dil eğitimine önem verilmesi, yapılan eğitimsel faaliyetler, teknolojik gelişmelerin yakından takip edilmesi, sanatsal ve spor alanında elde edilmeye çalışılan başarılar özel okulları eğitim sistemimizde önemli bir yere getirmiştir (Kulaksızoğlu, Çakar ve Dilmaç, 1999). Kamu teşvikleri ve veli talepleri sonucunda özel okullar her geçen yıl sayılarını arttırmış, 2012-2013 eğitim öğretim yılında özel okulların sayısı 6068'e ulaşmıştır (MEB, 2013). Ancak artan sayılara rağmen özel okul ve toplam öğrenci sayısı oranları incelendiğinde oldukça düşük seviyede kalmaktadır (Kırmızı, 2014). Eğitim Reformu Girişimi raporlarına göre her yıl bu oran artmaktadır. Türkiye'de 2014-2015 eğitim öğretim yılında özel okullara kayıtlı öğrenci oranı % 5,3, 2015- 2016 eğitim öğretim yılında oran % 7,5, 2017-2018 eğitim öğretim yılında oran % 8,7 olmuştur. MEB (2017) eğitimde özel sektörün payının artırıldığını, özel eğitimlerin devletin yükünü aldığını ve devletin daha iyi eğitim vermesinin de yolunu açtığını belirtmiştir. Kamu teşviki yanısıra dershanelerin kapatılarak özel okullara dönüştürülmesine ilişkin yasal düzenleme de Türkiye'de özel okulların sayısının artmasında önemli bir etken olmuştur (Garipoğlu, 2016).

Dershanelerin kapatılmasıyla dershanelerde çalışan öğretmenlerin mağduriyeti üzerine yapılan çalışmalar (Garipoğlu, 2016; Özcan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, 2015) MEB eski bakanı Avcı'nın konuya ilişkin okula dönüşen dershanelerin daha çok personele ihtiyacı olacağına ve dönüşen dershanelerin yeni bir istihdam alanı yaratacağına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Özel öğretim kurumlarının yaygınlaştırılmasıyla çok sayıda öğretmen için özel okullar iş kapısı haline gelmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında örgün eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin toplam sayısı 1077307 iken, öğretmenlerin 169740 kişisi özel okullarda görev yapmaktadır (MEB, 2018). Özel okul öğretmenleri, 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na göre çalışmaktadırlar. Bu kanunda özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin özlük hakları ile ilgili bir hüküm bulunmaması nedeniyle özel okulda çalışan öğretmenler 4857 sayılı İş Kanunu'na tabi tutulmuşlardır. Bu kanunun kısmi maddeleri gereğince özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerle kamu kurumlarında çalışan öğretmenler arasında bağ kurulmuştur (Resmi gazete, 2012, 20 Mart). Özel kurumlarda çalışan öğretmenler 2014 yılına kadar kamu kurumlarında çalışan öğretmenlerle eşit şartlarda tutulmaya çalışılmaktaydı. Ancak bu tarihte özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler adına 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun 9. maddesinin 2. fıkrasının kaldırılması büyük talihsizlik olarak nitelendirilebilir. Yürürlükten kaldırılan maddenin metninde "Okullarda eğitim-öğretim hizmeti yapanlara, kıdemlerine göre (emekliler hariç), dengi resmi okullarda ödenen aylık ile sosyal yardım kapsamındaki ek ödeme tutarlarından az ücret verilemez." ifadesi yer almaktaydı. Bu düzenlemeyle özel okulda çalışan öğretmenlerin aldıkları maaşların düzenlenmesi tamamen işverenin takdirine kalmıştır. Ücret politikaları ile ilişkili özel okullarda çalışan öğretmenlerin haklarının tamamen işverenin boyunduruğu altına girmiş oldukları söylenebilir. Çünkü bu yasanın kaldırılmasıyla özel okulda çalışan öğretmenlerle devlet okulunda çalışan öğretmenlerin maaşları arasında farklılıklar olmasının, özel okullardaki öğretmenlerin daha düşük ücretlerle çalıştırılmasının önü açıldığı anlaşılabilir.

Özel öğretim kurumlarının sayısı her geçen gün artmasına rağmen, özel öğretim kurumları konusunda yapılan araştırmalar sınırlıdır. Yapılan çalışmaların bir bölümü özel öğretim kurumlarda insan kaynakları (Akyol, 2008; Aslan, 2016; Cent, 2007; Çelik, 2010; Saylan, 2013), öğretmenlerin iş doyumunu (Ağan, 2002; Çifçili, 2007; Kaya, 2009; Kaplan, 2015; Taşdan ve Tiryaki, 2008), örgütsel güvenini (Dede, 2017), örgütsel vatandaşlık

davranışını (Yılmaz, 2009) belirlemeye yöneliktir. Özel öğretim kurumlarının gerekliliğini ve verimliliğini tartışmaya yönelik araştırmalar da (Cox ve Jimenez, 1990; Dağlı, 2006; Figlio ve Stone, 2000; Friedman, 1997; Goldhaber, 1996; Jimenez, Lockheed ve Paqueo, 1991; Kutluer, 2001; Tooley ve Dixan, 2005; Uygun, 2003; Yıldız, 2005) bulunmaktadır. Araştırmaların bir bölümü de çalışmamızda olduğu gibi özel öğretim kurumlarının sorunlarını belirlemeye yönelik (Berber, 1998; Çağlayan, 2008; Demirer, 2012; Şahin, 1998; Uğraş, 2009, Yılmaz ve Altinkurt, 2011) çalışmalardır.

Özel öğretim kurumları olan özel dersanelerde çalışan öğretmenlerin sorunları ve bu sorunlara çözüm önerilerinin sorgulandığı çalışmada öğretmenlerin işsiz kalmamak için özel kurumlarda çalıştığı sonuçlarıyla karşılaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çalışma şartlarından memnun olmadıkları için gelecek kaygıları taşıdıkları tespit edilmiştir (Uğraş, 2009). Yılmaz ve Altinkurt (2011) çalışmalarında özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşullarının çok zor ağır olmasına karşın alınan ücretin yapılan emeği karşılamadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma şartlarının sorgulanması gerekliliği bulunmaktadır. Ancak özel okullarda çalışan öğretmenlerin yaşadığı problemler, çalışma şartları, sahip oldukları haklar, maruz kaldıkları haksızlıklar üzerine derinlemesine yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın genel amacı; özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma şartları ve gelecek kaygıları üzerine görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Nesnel veriler yerine topluma yön veren ve sosyal dünyanın önemli bir parçası olan öğretmenlerin anlam dünyalarıyla ilişkili ayrıntılı verilere ulaşılması bakımından araştırma önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu desen günlük hayatta farkında olunan ancak yaşanmış deneyimlerle kapsamlı ve ayrıntılı bir anlayışa ulaşılması istenilen olgular üzerinde durmaktadır. Araştırmacıya çok yabancı olmayıp derinlemesine araştırılması amaçlanan olgular için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma şartları ve gelecek kaygıları üzerine görüşleri ortaya çıkarılarak yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, çalışmaya dahil edilecek katılımcılar belirlenirken çalışılan probleme taraf olabilecek kişilerin çeşitliliğini maksimum seviyede yükseltmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmanın amacından kaynaklanan özellikleriyle maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanılmasını gerektirmiştir. Çalışma grubu özel okulda çalışan öğretmenlerle ön görüşmeler yapılarak belirlenmiştir. Ön görüşmeler sonucunda çalışma grubu mesleğinde farklı hizmet sürelerine sahip özel okulda çalışan 12 öğretmenden oluşturulmuştur. Tablo 1’de çalışma grubunda bulunan öğretmenlere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma grubunda bulunan öğretmenlere ilişkin bilgiler

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Branş
K1	Kadın	11	Fen bilimleri
K2	Kadın	4	Biyoloji
K3	Kadın	9	Matematik
K4	Erkek	17	Edebiyat
K5	Kadın	5	Fizik
K6	Erkek	3	Sosyal bilgiler
K7	Kadın	6	İngilizce
K8	Kadın	13	Türkçe
K9	Erkek	15	Sosyal bilgiler
K10	Kadın	19	Türkçe

K11	Erkek	2	Kimya
K12	Kadın	12	Fen bilimleri

Veri Toplama Aracı

Özel okullarla ilgili olarak yapılan sınırlı sayıda çalışmalardan yola çıkılarak konu hakkında genel bir bilgiye sahip olursa da, bu konunun derinlerinde yer alan düşüncelerin araştırılmasına gereksinim duyulmuştur. Araştırma verileri, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme tekniği ile görüşme yapılan kişinin bakış açısından yaşadıkları olayları betimlemek amaçlanmaktadır. Diğer araştırma yöntemleriyle ulaşılamayan kişiye özel, gizli, içsel yaşantılara ve duygulara ancak görüşme tekniği ile ulaşılabilir (Kvale, 1996). Görüşmelerde katılımcıların ses tonu, mimikleri gibi ipuçlarıyla gerçeklerin ortaya çıkarılması sağlanabilir (Karasar, 2012). Yarı yapılandırılmış görüşmeler belirli seviyelerde standartlara ve esnekliğe sahip oldukları için yüzeysel olarak yanıtlanan anketlerin ve testlerin sınırlılıklarına karşı ayrıntılı olarak konuyu araştırmaya olanak sağladığı için tercih edilen bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yarı-yapılandırılmış görüşme tam yapılandırılmış kadar katı olmamakla birlikte yapılandırılmamış kadar esnek olmaması özelliğiyle iki uç arasında kalmaktadır. Görüşme formu ilgili literatür araştırmasının ardından soruların tek boyutlu olması ve kolaylıkla anlaşılması, yönlendirici ve yanıltıcı nitelikler taşınamaması gibi unsurlara önem verilerek hazırlanmıştır (Bogdan ve Biklen, 1992). Görüşme soruları düzenlenirken genelden özele olması, katılımcıyı cevaplarırken güdülemesi, katılımcının uygun bir sıra içinde yönlendirilmesi gibi koşullara önem verilmiştir (Karasar, 2012). Görüşme soruları hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuş ve iki öğretmenle ön değerlendirme yapılmıştır.

Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra aşağıdaki görüşme sorularının uygulanmasına karar verilmiştir: 1) Kısaca kendinizi tanıtır mısınız? 2) Özel okulda öğretmenlik yapmayı isteyerek mi tercih ettiniz? 3) Türkiye’de özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma şartları hakkında düşünceleriniz nelerdir? 4) Okulda görev tanımınız dışında işler yaptığınızı düşünüyor musunuz? 5) Sizce özel okullarda çalışan öğretmenlerin karşılaşabileceği en büyük sorunlar neler olabilir? Sizin yaşadıklarınız varsa örnek verebilir misiniz? 6) Okul yönetimiyle olan ilişkilerinizden biraz bahsedebilir misiniz? 7) Velilerin sizden ve okuldan beklentilerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Veli iletişimde yaşadığınız olaylarla örneklendirebilir misiniz? 8) Çalışmalarınız karşılığında aldığınız ücreti nasıl değerlendiriyorsunuz? 9) Özel okulda çalışırken sosyal ve ekonomik bağlamda gelecek planları yapabiliyor musunuz? 10) Kurumunuzun sözleşme zamanlarında hissettiklerinizi deneyimlerinizle açıklar mısınız? 11) Özel okulları bir metafor ile anlatmanız gerekirse nasıl ifade edersiniz?

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verilen cevaplara göre alanın dışına çıkmadan ek sorular yöneltilmesine karar verilmiş, katılımcıya görüşmenin amacı açıklanarak gönüllük esasına dayalı olduğu vurgulanmıştır. Analizlerinin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için ses kayıt cihazı ile görüşmelerin kaydı sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin yazıya geçirilmesi, belirlenen temalara göre yorumlanması, görüşmelerden doğrudan yapılan alıntılarla bulgulara ulaşılması sağlanmıştır. Verilerin güvenilirliği için görüşmelerin yazıya geçirilmesi başka bir araştırmacı tarafından gözden geçirilmiş, araştırmacının hazırladığı dökümlerle ses kayıtları karşılaştırılmıştır (Uzuner ve Çolak, 2004). Çalışmada verilerin, betimsel analiz ile çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında, katılımcıların görüşlerini etkili bir şekilde yansıtmak için görüşmelerden doğrudan alıntılar kullanılır. Çünkü okuyucuya neden-sonuç ilişkisine dayalı olarak, düzenli ve yorumlu şekilde bulguları sunmak hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Betimsel analizde izlenen basamaklar aşağıdaki şekildedir. İlk basamakta çalışmanın alt amaçlarından yola çıkılarak tematik çerçeve belirlenmiştir. İkinci basamakta veriler, tematik çerçevede uygun temalara yerleştirilmiştir. Üçüncü basamakta düzenlenmiş veriler uygun olan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son basamakta ise işlenen bulgular yorumlanarak anlamlı hale getirilmiştir. Araştırmanın tematik çerçevesinde öğretmenlerin özel okulda çalışmayı tercih etme sebepleri, özel okulda çalışma şartları, okul yönetimi-veli-öğretmen iletişimi, öğretmenlerin gelecek kaygıları, özel okulların işleyişi yer almaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yaklaşımında geçerlik ve güvenilirlik için verilerin inandırıcı, tutarlı ve aktarılabilir olması önemlidir (Roberts ve Priest, 2006). Bu kavramlarla verilerin inandırıcılığı için verilerin elde edilmesi sürecinde araştırmacı tarafsızlığa önem vermiştir. Ayrıca ses kayıt cihazı ile kayda alınan veriler katılımcılara teyit edilmiştir. Aktarılabilir olması özelliği için araştırmacı çalışmanın yöntemini ve sürecini detaylı ve anlaşılır şekilde açıklamıştır. Tutarlı olması ise, özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri alınarak görüşme formu düzenlenmiştir. Çalışmanın *iç geçerliği* için, elde edilen verilerin yorumlanması öncesinde konu ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Çalışmanın *dış geçerliği* için yöntem bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi işlemleri detaylı olarak belirtilmiştir. Çalışmanın *iç güvenirligi* için, veri analizinde elde edilenlerin aktarılması sürecinde teorik yapı temele alınmıştır. Ayrıca öncelikle bulgular verilip ardından yorumlama yapılmıştır. Çalışmanın *dış güvenirligi* için, benzer çalışmalar yapacak olan araştırmalara aktarılabilir özelliği ile bağlantılı olarak yapılan işlemler ayrıntılarıyla sunulmuştur.

BULGULAR

Özel okulda çalışan öğretmenlerin çalışma şartları ve gelecek kaygıları ile ilgili görüşleri (i) *özel okulda çalışmayı tercih etme sebepleri*, (ii) *özel okulda öğretmenlerin çalışma şartları*, (iii) *okul yönetimi-veli-öğretmen iletişimi*, (iv) *öğretmenlerin gelecek kaygıları* şeklinde temalara ayrılmıştır. Bu bölümde temalara uygun olarak doğrudan alıntılarla öğretmen görüşleri sunulmuştur. Katılımcıların gerçek isimlerinin gizli tutulması için katılımcılar Katılımcı 1, Katılımcı 2... şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin Özel Okulda Çalışmayı Tercih Etme Üzerine Görüşleri

Katılımcıların verdiği cevaplara göre "öğretmenlerin özel okulda çalışmayı tercih etme sebepleri" teması işsiz kalma endişesi, meslekten uzaklaşmama isteği ve istedikleri şehirde çalışma imkânı şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Öğretmenlerin çoğunun özel okulda çalışmayı tercih etme sebebi olarak, kamuya atanamamalarıyla oluşan işsiz kalma endişeleri ön plandadır. Bununla ilişkili olarak katılımcıların aslında özel okulda çalışmayı tercih etmedikleri ancak buna mecbur kaldıkları anlaşılmaktadır:

İsteyerek tercih ettiğim söylenemez. Kamuyu tercih ederdim, imkanım olsaydı, sınavı kazanabilseydim (Katılımcı 2).

Maalesef hayır. Hatta lisede söyle bir anım var: Dershaneye giderken dershanedeki öğretmenlerin çalışma temposunu görüyordum. Aynı şekilde özel okullara o zamanlar kolej diyorduk. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin temposunu biliyordum. Dediğim tek şey şu olmuştu: "Asla öğretmen olmayacağım ve asla özel okulda çalışmayacağım." Bugün öğretmenim ve özel okulda çalışıyorum (Katılımcı 5).

Üniversitede okumuş olduğum bölüm nedeniyle. Birkaç yıl KPSS'ye hazırlandım ancak kamuya atanabilecek puanı alamadım. Daha sonra KPSS'ye çalışmayı bıraktım. Bu nedenle mecburen kendimi özele attım diyelim (Katılımcı 6).

Aslında amacım kamu öğretmeni olmaktı ama sınavlarda çok yüksek puan alamadığım için mecburiyetten özel okulda öğretmenlik yapıyorum. Geçimimi sağlamam gerekiyordu yani bir şekilde üniversitede okumuş olduğum bölümden para kazanmam gerektiği için özel okullarda öğretmenlik yapmaya başladım (Katılımcı 7).

Her eğitim fakültesi mezununun hayali olduğu gibi ben de öncelikli olarak kamu kurumuna atanmak istedim ancak arkasından mecburiyetten KPSS'de istediğim puanı alamayınca özel kurumlarda çalışmaya başladım. Bu bir zorunluluktan benim için (Katılımcı 9).

Atanamadığım için özel okulda çalışmayı tercih etmek zorunda kaldım isteyerek seçmedim tamamen kader beni oraya götürdü (Katılımcı 12).

Katılımcıların ilk tercihlerin kamuda çalışmak olduğu, bu nedenle gerekli sınavlara girdiği, sınavlardan atanmak için yeterli puanı alamadıkları için özel okulda çalışmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen olarak kamu kurumlarına atanabilmek için yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonucunda kadroya sınırlı sayıda öğretmen atanmaktadır. Atanamayan ve işsiz kalan öğretmenler için özel okullar alternatif bir

kapı olarak görülmektedir. Günümüzde özellikle öğretmenlik mesleğinde yaşanan işsizlik, öğretmenleri özel okullarda çalışmaya itmektedir. Katılımcılar işsiz kaldıklarında öğretmenlik mesleğinden de uzaklaşacakları endişesi taşımaktadırlar:

Mesleğimi seviyorum ve mesleğimden uzak kalmamak için özel kurumları mecburen tercih ediyorum (Katılımcı 2).

Katılımcıların çoğunluğu özel okullarda çalışmayı isteyerek seçmediklerini ifade etmişlerdir. Ancak özel okulda çalışmayı kendi isteğiyle tercih eden öğretmenler de vardır. Bu isteklerinin altında istedikleri şehirde çalışma imkânı ve özel okulda çalışan öğretmenlerin daha bilgili olduğu algısı bulunmaktadır.

Benim özel isteklerimden biri memleketimde çalışmaktı. Aslında bir özel okulda çalışmayı da kamu kurumunda da çalışabilirdim. Ama doğularda öğretmenlik yapmam gerekiyordu. Doğu bölgesine gitmek istemedim. Memleketimde kalmak istedim (Katılımcı 1).

Aslında ilk başlarda isteyerek tercih ettim. Çünkü özel okullarda öğretmenlik yapan öğretmenler bana daha bir bilgili gelirlerdi. Çalıştıkları okullar da daha nezih kurumlar kamu kurumlarına göre. Daha çok kendini geliştiren, özel derslerde aranan öğretmenler özel okul öğretmenleridir. Ancak iş yoğunluğundan dolayı tercih ettiğim için pişman olduğum zamanlar oluyor (Katılımcı 4).

Özellikle kamuya göre daha çok çaba gerektiriyor. Sürekli çalışmak ve öğrenmek zorundasın. Yenilemek zorundasın kendini (Katılımcı 6).

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin çoğunun kamu okullarında çalışabilmek için girdikleri sınavdan yeterli puan almadıkları algısı bulunmaktadır. Buna rağmen öğretmenlerin mesleklerinde başarılarıyla ön plana çıktıkları, kendini geliştirmeye dönük çalışmalar içinde oldukları görülmektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin yaptıkları işte başarılı olmadıkları takdirde işlerine son verilmektedir. Kamuda çalışan öğretmenlerin ise işlerine devam edebilmeleri için sadece dersleri sırasında sınıfta bulunmayı sürdürmeleri yeterlidir. Öğretmenler için nitelikli bir değerlendirme sisteminin olmayışı, okulun işlevini yerine getirememesi sonuçlarını doğurmaktadır.

Öğretmenlerin Özel Okulda Çalışma Şartlarına İlişkin Görüşleri

Katılımcıların verdikleri cevaplara göre "öğretmenlerin özel okulda çalışma şartlarına ilişkin görüşleri" teması yaşanan zorluklar, öğretmenlik saygınlığını düşürücü şartlar, görev tanımı dışında yapılan işler, düşük ücret politikası ve olumlu bakış açısı şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Katılımcılar özel okullarda çalışmanın zorluğu ve yoğunluğu üzerine düşüncelerini ifade etmişlerdir. Özel okullarda çalışmanın olumsuz şartlarını çarpıcı bir dille anlatan katılımcılar düşüncelerini aşağıdaki şekillerde açıklamışlardır:

Zorluğu var mı çok zorlukları var. ... Sadece öğretmenlik değil bakıcılık da yapmak zorundasın. Ben onu öğrendim. Sadece öğretmenlik yapmak yetmiyor. İnsanlara resmen yalakalık yapmak gerekiyor (Katılımcı 6).

Özel okullarda sekiz saatlik çalışma planları var. Yani sekiz saat çalışıyoruz ama bu sekiz saati dolu dolu yaşıyoruz tabii, canımız çıkıyor. Sabah sekizde başlıyoruz akşam dört buçuğa kadar bazen hiç oturmadan çalıştığımız günler oluyor. Haftada üç kez nöbet tutuyoruz mesela, benim haftada üç gün nöbetim var (Katılımcı 10).

Özel okullar genel anlamda öğretmen için ağır şartlardan oluşur. Mesai kavramınız yok. Asluna bakarsanız veliler biraz daha insanın üstüne gelmeyi çok sever. Geceleri, hafta sonları istedikleri zaman sizi telefonla ararlar. Tam bir mesai kavramı aslında yoktur. Sabah sekiz akşam beş, boş dersimiz yok denecek kadar az, boş gün ayarlatmak, derslerimizi bir araya toplatma yok. Genel anlamda kamuya göre çok daha zor şartlarda çalışıyoruz (Katılımcı 8).

Genel olarak baktığımız zaman çalışma şartlarımız kamuda çalışan öğretmenlerimize göre çok çok düşük. Biz burada ırgat işçi gibi çalışıyoruz (Katılımcı 11).

Öğretmenin toplumdaki saygınlığı, ona verilen değer bir ölçüsüdür. Kendine değer verilmediğini düşünen kişiler, zamanla özgüven eksikliği hissetmeye başlamaktadır. Yaptıkları işte motivasyon kayıpları yaşamaktadır. Öğretmenin motivasyon düşüklüğü, işine yeterince sarılamaması öğrencilere ve dolayısıyla

yine topluma zarar vermektedir. Eğitim kurumlarında fabrikalarda olduğu gibi makineler değil, insanlar ön plandadır. Yapılan işten olumlu sonuç alınması için çalışanların mutlu, huzurlu ve enerjik olmaları önem taşımaktadır. Yorgun, endişeli ve değersiz hissettiklerinde öğretmenler yaptıkları işte verimli olamazlar (Alıç, 1996). Özel okullarda çalışma koşullarının öğretmenin saygınlığını düşürdüğüne yönelik görüşler bulunmaktadır:

Bence hiç öğretmen gibi değiller. Hak ettikleri saygıyı görmüyorlar kimse tarafından. Tamamen amele ve işçi konumundalar. Verilen ücretler zaten az, hak ettikleri ücretleri zaten almıyorlar. Yeterli saygıyı da görmüyorlar. Hem veliler tarafından hem de okul yöneticileri tarafından (Katılımcı 6).

Çalışılan okula göre bu değişir genel olarak ama öğretmenlerin hak ettikleri çalışma şartlarında olduklarını düşünmüyorum. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar açısından özellikle yaptıkları etkinlikler karşısında değerli olduklarının öğretmenlere hissettirmedeğini düşünüyorum (Katılımcı 7).

Katılımcılar çoğunlukla özel okullarda çalışma şartlarına olumsuz açılardan yaklaşmışlardır. Ancak özel okullarda çalışmanın zorluğunun öğretmene katkıları olduğu yönünde düşünceleri olan katılımcı, duruma olumlu açıdan yaklaşmıştır. Ayrıca kamu okullarıyla karşılaştırma sonucu özel okul çalışma şartlarının daha olumlu olduğunu düşünen katılımcılar da bulunmaktadır:

Özel okullarda öğretmenlik yapmak gerçekten meşakkatli bir süreç. Herkesin bunu yapamayacağını düşünüyorum. Ama hedefleri olan, gerçekten iyi bir eğitim aldığını düşünen ve öğretmenlik alanında yükselmek isteyen öğretmenlerin de tercih etmek istediği bir yer haline gelebilir özel okullar. Çünkü özel okulda öğretmenlik yapmak demek; sürekli etkin olmak demek, sürekli proje geliştirmek demek ve sürekli velilerle samimi bir şekilde iletişim kurmak demek ve bunları bir gün içinde her saate sığdırmanız gerekiyor. Bu yüzden zor ama öğretmenliğin esas yapıldığı kurumlar olarak görüyorum ben özel okulları (Katılımcı 1).

Aslında şuan kamuyla özel okul arasında çok fark olmadığını düşünüyorum. Çünkü kamuda artık sözleşmeli sisteme geçildi. Altı sene gittiğiniz yerde kalma zorunluluğunuz var kadroya geçmek için. Önceden kesinlikle kamu daha şanslıydı derdim ama şuan bir yerde kadroya geçmek için kötü bir yerde altı sene kalmak ne kadar doğru bir tercihtir ondan çok emin değilim (Katılımcı 2).

Geleceğimize yön veren öğretmenlerin özel okullarda çalışma şartlarını ifade ederlerken olumsuzluklara daha çok değindikleri görülmektedir. Olumsuzlukların altında yatan nedenler sorgulandığında ise öğretmenlerin görev tanımı dışında işler yaptıkları ifade edilmiştir:

Atölyelerin tüm temizliğini ben yapmak zorundayım. Aynı gün bana nöbet yazıldığı zaman her şeye yetişmek inanılmaz zor oluyor. O günlerde sadece on dakikalık yemek aralarında oturabiliyorum. Yemekten sonra tekrar oturduğumda evde oluyorum zaten (Katılımcı 2).

Velilerle hafta sonları yaptığımız kahvaltılar, bazı hafta sonu etkinlikleri, öğrencileri el üstünde tuttuğumuzu cümle aleme göstermek için mecburen götürdüğümüz piknikler, şehir dışı gezileri ve bunların özellikle zorunlu bir şekilde yapılması bizi cidden üzüyor. Çünkü eşimizle çoluk çocuğumuzla vakit geçirmeyi çoğu zaman bu görev tanımımız dışındaki işler nedeniyle erteliyoruz (Katılımcı 4).

Katılımcıların hem okulda hem de okul dışında mesai saati olgusu olmaksızın çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerle ilgilenme boyutunda kendilerini bakıcı olarak nitelendirmeleri yaptıkları işe bakış açılarını çarpıcı şekilde yansıtmaktadır:

Özel okulda özellikle idare öyle bir sorumluluk veriyor ki, anne baba gibi hatta anne babadan daha da öte olmamızı istiyorlar. Nerdeyse yakında yemeklerini öğrencilerin ağızlarına vereceğiz. O konuma kadar geldik en sonunda (Katılımcı 5).

Çocuklara bakıcılık yapıyoruz. Öğretmen bazen bakıcılık da yapmalı ama ailenin yapması gerekenleri de öğretmen yapıyor maalesef. Benim kendi düşünceme göre bizim okulumuzdaki öğrencilerin çoğunun ailesi onları başlarından atmak için özel okullara gönderiyorlar. Özel okullara para verdikleri

İçin de bizim çocuklarına bakıcılık yapmamızı istiyorlar. Her türlü ihtiyaçlarını gidermemizi istiyorlar. Ama bu düşünce hem çocuk için hem de öğretmen için çok sakıncalı (Katılımcı 6).

Katılımcıların yoğun çalıştıklarını vurgulamalarının yanında çoğunluğunun çalışmaları karşılığında aldıkları ücreti de düşük buldukları görülmüştür. Ayrıca katılımcılar mesai saatleri dışında yapılması istenen faaliyetlerden de ek ücret almadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda görüşleri aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Emeğinin karşılığını özel okulda çalışan hiç bir öğretmen almıyor. Çünkü az önce de bahsettiğim gibi görev tanımınızın dışında birçok şeyle uğraşıyorsunuz. Çoğunun mesai saatinin içinde yapmıyorsunuz. Yaptıklarınızın çoğu ücrete tabi tutulmuyor. Anlaştığınız fiyat neyse o şekilde bir ücret alıyorsunuz. Keşke verilen emeğin karşılığını alabilsek (Katılımcı 2).

Özel okullarda çalışan öğretmen arkadaşlarımızın aldıkları maaş itibariyle çok da memnun olduklarını söyleyemem. Maddi olarak sıkıntı çekmektedirler, bunu uzun yıllar kendimden tecrübe ederek söylüyorum. Bunun dışında mesai saati uygulaması sebebiyle sabahtan akşama kadar okulda bulunmak zorundayız, hatta mesai saati dışındaki çalışmalarımız için aldığımız hiçbir ücret yok (Katılımcı 9).

Aldığımız ücret bence deveye kulak yani gerçekten yaptığımız işe göre aldığımız ücret çok az ve özel sektörde bu özel okulların ne kadar çok para kazandıklarını biliyoruz. Bir öğrencinin buradaki yıllık getirisi 28-30.000 TL gibi fiyatlandırmalar oluyor. Bir öğrenciden bu kadar para alıyorlar ama öğretmene geldiğinde bu paranın onda biri bile bazen verilmiyor. O yüzden üzücü hak ettiğimizi alamadığımızı düşünüyorum (Katılımcı 10).

Türkiye’de öğretmenlerin işsizlik oranları yıldan yıla artmaktadır. Bununla birlikte öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri de her yıl çok sayıda mezun vermeye devam etmektedir (Eşme, 2009). Öğretmen adaylarının sayısı artınca özel öğretim kurumları da düşük maaşla öğretmen çalıştırma imkanı elde etmektedir. Aynı işi daha düşük maaşla yapmayı kabul eden öğretmen işe alınmaktadır.

Öğretmenlerin Veli ve Okul Yönetimi İle İlişkilerine Yönelik Görüşleri

Katılımcıların verdiği cevaplara göre “öğretmenlerin veli ve okul yönetimi ile ilişkilerine yönelik görüşleri” teması veli memnuniyet politikaları ve güvensizliğe dayalı öğretmen-okul yönetimi ilişkileri alt temalarına ayrılarak incelenmiştir. Öğretmenlerin özel öğretim kurumlarında en önemli sorun olarak ifade ettikleri velilerin okuldan yüksek beklentileridir. Kurumların insan yetiştirme politikaları geliştirmek yerine veli memnuniyet politikaları üzerine şekillendiğini belirten katılımcılar, bu durumu aşağıdaki ifadeleriyle açıklamışlardır:

Velilerin çok farklı beklentileri olabiliyor sizden. Bazıları evlerine gelmemizi ve daha yakından özel bir iletişimimiz olsun istiyor. Öğrenciler için değişik taleplerde bulunuyorlar. Çok fazla para ödediklerini söylüyorlar ve okula ödedikleri bu para karşılığında sizi bile satın aldıklarını sanıyorlar (Katılımcı 1).

...Özel kurumlarda veli, parasını veriyorum diye çocuğun her şeyiyle ilgilenmemizi bekliyor. Kendi sorumluluklarını dahi bizim yapmamızı bekliyorlar. İşte mesela altıncı sınıfa giden bir çocuk diyelim. Hani sınıf öğretmenine öğrencinin şu eşyasını okul çıkışında çantasına koyun gibi mesajlar gelebiliyor (Katılımcı 2).

Her veli şunu istiyor: Sanki sadece onların öğrencisi var. Bir öğretmenin sadece kendi çocuğuyla ilgilenmesi gerekiyormuş gibi. Halbuki bir sınıfta toplam dört sınıftan mesulsen 70-80 tane öğrencin var. Her veli kendi çocuğunun özel olduğunu, bir tek onların özel ilgiye ihtiyacı olduğunu düşünüyor. Bu da veliyle iletişimde bir noktada tıkanıklık oluşturuyor... (Katılımcı 5).

Özel öğretim kurumlarından velilerin beklentileri öğretmenlerin öğrenciyle yakından ilgilenmelerinin yanında, öğrencinin başarılı veya başarısız olma durumunu göz ardı ederek sınavlardan yüksek puan almasını talep ettikleri katılımcıların yaşadıkları deneyimlerden anlaşılmaktadır:

Bir velimiz öğrencisinin çok daha yüksek puanlar alabileceğini düşünerek bizim sınavlarda verdiğimiz puanları beğenmiyordu ve çocuğunun dersine giren öğretmenleri okul yönetimine şikayet ediyordu. Neymiş efendim biz sınav sorularını öğrencilere vermek zorundaymışız o zaman biz niye sınav yapalım ki bu çocuklara? (Katılımcı 6)

Sekizinci sınıflarla çalıştığım zamanlarda şöyle bir sorun yaşamıştım: veliler ve okul yönetimi benden sınav kağıtlarını değiştirmemi istediler, yani sınav kağıtlarındaki öğrencilerin notlarını değiştirmemi istediler. Notu tamamen değiştirirsiniz o sorun değil ama çocuğun kağıdına tamamen kendi el yazınızla öğrencilerin aldıkları notların yarısına kadar çok puan eklememe ve öğrencinin de alması gereken puanın daha fazlasını almasını benden talep ettiler ve ben buna karşı çıktım (Katılımcı 10).

Öğrencilerin liselere geçiş sisteminde uygulanan merkezi sınavlarda eşit puan alan öğrencilerin istediği liseye yerleştirilmesi için mezun olduğu okuldaki okul başarı puanı kriterinin göz önünde bulundurulması gerektiği bilinmektedir (MEB, 2018). Böyle bir durumda özel okuldaki bir öğrencinin, kamu okullarındaki öğrenciye göre ailesinin maddi anlamdaki üstünlüğü, öğrencinin hak etmediği bir başarı üstünlüğüne dönüşecektir. Bu dönüşüm hakkaniyet kavramının sorgulanmasının gerekliliğini doğurmaktadır.

Velilerin öğretmenlerden beklentilerinin yanı sıra okul yönetimi de öğretmenlerden yüksek performans beklemektedir. Katılımcıların okul yönetimi ile ilgili ilişkileri sorgulandığında özel öğretim kurumlarında öğretmenlerle okul yönetimi arasında güven üzerine kurulu bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır:

Okul yönetimi bize karşı aslında çok güler yüzlü. Çok sevimli bir tablo sergiliyor. ...Ama tabii bu samimi tablonun arkası da var. Aynen buz dağının görünmeyen yüzü gibi anlaşma dönemi geldiğinde onların bambaşka yüzleriyle tanışıyorsunuz. Bu şekilde bizim okulumuzda uyarı yapılmaz, yıl içerisinde her insanın yapabileceği gibi bazı hatalar yapmış olabiliyoruz ancak bu hatalar bize dönüt olarak sunulmuyor. Sürekli izleniyoruz. Bizi sürekli idarecilerin izlediğini hissediyoruz. Özellikle sınıflarımızdan, çünkü sınıflarımızın kapısında camlar var (Katılımcı 1).

Bazen de idareciler öğrencinin yanında öğretmenleri azarlayabiliyorlardı. Bu davranış hiç etik değil. Çünkü çocuklar üzerinde de etki kuramıyorsunuz o saatten sonra. Çocuk direk sizi niye azarlıyorlar siz suçlu değilsiniz dediğinde verecek cevabınız olmuyor (Katılımcı 2).

Okul idaremi çok iyi anlayışlı olduğu noktalar var ama arkalarından söylediğimiz sözler farklı, takındığımız maske farklı. Ne yazık ki bu da iş kaybetme korkusundan. Sonuçta sözleşme onların eline bakıyor. Yanlarında her şeye itiraz edemiyorsun ya da hakkını savunamıyorsun. Savunduğun zamanlarda yaptırımlarla karşılaşıyorsun (Katılımcı 5).

Ben ilk başta yeniydim pek olumsuz durumları hissetmiyordum. Ancak her şey benim zannettiğim gibi değilmiş. Söylenenlerle yapılanların aynı olmadığını gördüm. Yavaş yavaş okul yönetiminin gerçek yüzünü görmeye başladım (Katılımcı 6).

Okul yöneticilerinin kurumlarındaki örgütsel amaçları gerçekleştirirken öğretmenlerle iletişimi saygı ve güven üzerine kurması gerekmektedir. Öğretmenlerin kişisel beklentileri okul yöneticileri tarafından sağlanmazsa kurumda öğretmenleri motive eden bir ortam kurulamaz. Bu durumda sistemin başarısında düşüş meydana gelebilir (Ünal, 1991). Katılımcıların ifadelerine göre, özel öğretim kurumlarında öğretmen-veli-okul yönetimi ilişkilerde öğretmenlerin fedakarlık gösteren, yorulan, suçlanan, yine de çalışmak zorunda olan bir profil sergilediği görülmüştür. Ancak bu durumun zamanla okul başarısına olumsuz yansımalarının olması beklenmektedir.

Öğretmenlerin Özel Okullarda Yapılan Sözleşmelere ve Gelecek Planlarına İlişkin Görüşleri

"Öğretmenlerin özel okullarda yapılan sözleşmelere ve gelecek planlarına ilişkin görüşleri" teması gelecek kaygısı ve belirsizlik alt temalarına ayrılarak incelenmiştir. Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde "4857 sayılı İş Kanununun hükümlerine göre kurucu veya kurucu temsilcileri ile eğitim personeli arasındaki iş sözleşmelerinin en az bir yıl süreli olarak yapılması" maddesine göre öğretmenlerle her yıl sözleşme

yapılmaktadır (MEB, 2018). Bu sözleşmelerin her yıl yapılması, öğretmenlerin gelecek planları yapması yönünde bir engel olarak görülmektedir. Katılımcıların gelecek kaygıları üzerine paylaşımları bulunmaktadır:

En büyük sorunumuz sözleşme stresi. Tabii ki de sözleşmem yapılacak mı, bu okulda devam edebilecek miyim etmeyecek miyim, sözleşmemi yenilemezlerse yeni bir iş bulabilecek miyim, maaş konusunda anlaşılabilir miyim, tazminatımı eğer işten çıkarılırsam alabilecek miyim gibi sorular hep aklımızda. ...Gelecek kaygımız var, borcun altına istediğimiz zaman giremiyoruz. Bir sonraki sene acaba bu maaşım devam edebilecek mi diye insan kendine soruyor (Katılımcı 12).

Sözleşme dönemi genellikle nisan mayıs gibi başlıyor özel okullarda. Nisan ayından itibaren biz duygusal anlamda bir kopuş yaşıyoruz. Çok büyük bir stres üzerimizde, çok büyük bir kayıp oluyor. Çünkü okul yönetimi bir sene boyunca bizim hakkımızda tutanaklar tutuyor. Öğrencilere anketler yapıyor, rehber öğretmenlerle toplantı yapıyorlar. Bunlardan alınan sonuçlara göre değerlendirme yapıyor öğretmen hakkında (Katılımcı 10).

Bir insanın başına gelebilecek en karmaşık duyguları yaşıyorum sözleşme zamanlarında. Her sene çocuğunuzun rızasız kalmasını düşünüyorsunuz. Her sene gelecekle ilgili korkular ve endişeler duyuyorsunuz. Her sene acaba ne olur diye düşünüyorsunuz. Anlaşmaya girdiğinizde o girdiğiniz kapıdan çıkarken tatmin olmama duygusu hiçbir şeye benzemiyor. Sözleşmeyi yenilemeye giderken dualarla gidiyorsunuz ama söyleyeceğiniz hiçbir şeyi söyleyemiyorsunuz. Haklarınızı savunamıyorsunuz, çünkü bir sene sonra tekrar bu kapıya girme arzunuz daha ağır basıyor (Katılımcı 9).

Sözleşme zamanlarında yaşadıkları deneyimleri paylaşan katılımcıların içinde bulunduğu stresin ve sonucunda oluşan gelecek kaygısının boyutunu açıklamaktadır:

Ben özellikle bu son sene yaşadığımız olumsuz durum karşısında yıkıldım. Bir arkadaşımın sebepsiz yere okuldan ayrılması, yani idaremizin o arkadaşımızı ayırması, hepimiz için çok olumsuz oldu. Çünkü o okuldan atıldı ve ardından sözleşme yenilemeye ben girdim. Söyleyecek hiçbir sözüm kalmadı çünkü moralim çok bozulmuştu. Hiçbir talebim olamadı. Tam da idarenin istediği şey buydu (Katılımcı 8).

En yakın yaşadığım deneyim işten çıkarılmam oldu. Ben kendimle ilgili sene boyunca hiçbir şekilde olumsuz bir şey duymadım. Hiçbir uyarı idaremden almadım. Velilerle ve öğrencilerle ilgili hiçbir olumsuz tutum ve davranış bulunmamasına rağmen, performansımın yeterli olmadığı söylenerek ve özverili bir çalışmanın içerisinde bulunmadığım iddia edilerek ve velilerden gelen şikayetler neden olarak gösterilip anlamsız bir şekilde işten çıkarıldım. Hayatımda yaşadığım en büyük şoktu, seneye ne yapacaktım, borçlarımı kim ödeyecekti, çocuğumun karnını nasıl doyuracaktım? Berbat oldum (Katılımcı 12).

Kişilerin çalışma istekleri karşısında işsiz kalmaları umutsuzluk, çaresizlik duyguları sonucunda depresyon eğilimleri oluşturmaktadır. İşsiz bireylerin hayatı anlamsız, yaşamaya değer görmeme gibi düşüncelere sahip olduğu bilinmektedir (Üngören ve Ehtiyar, 2009). Özel öğretim kurumlarında öğretmenlerin her an işsiz kalma düşüncesi taşıdıkları, sözleşme yapamadıklarında yaşadıkları duygusal çöküntünün gelecek kaygıları oluşturduğu katılımcıların ifadelerinden açıkça anlaşılmaktadır. Katılımcılardan bazıları evlilik, çocuk sahibi olma gibi isteklerinin bile sözleşmeler tarafından şekillendirildiğini, daha da kötüsü engellendiğini ileri sürmektedir:

Bir çocuk sahibi olmak için bile planlamayı kesinlikle özel okula göre yapmanız gerekiyor. Bizim şöyle bir esprimiz vardır arkadaşlar arasında. Özel okul çocuğu doğurman gerekiyor şeklinde. Özel okul çocuğu nasıldır? Eylül ekim aylarında hamile kalıp mayıs ayında çocuk dünyaya getirecek şekilde ayarlamamız gerekiyor. Çünkü eğer bu şekilde ayarlamazsanız hamilelik, işsiz kaldığınızın bir göstergesidir (Katılımcı 1).

Ben şuan evlenmeyi düşünüyorum ama diken üstündeyim yani ne olacak ben de bilmiyorum. Gelecek için şuan pek bir şey düşünemiyorum. Sözleşmem karar verecek evlenip evlenmeyeceğime (Katılımcı 11).

Şuan bekârim, bu yılki sözleşmeye göre evlenmeyi düşünüyorum. Okulda çalışıp evli olan, çocuk sahibi olmaya çalışan arkadaşlarıma baktığımda hamile kalma düşüncesi bile çok sıkıntılı okul yüzünden. Hamile kalırsam beni okuldan çıkartırlar mı, sonra okula geri alırlar mı, süt izni verirler mi, maaşımı keserler mi gibi sorularla baş başa kalıyorlar (Katılımcı 5).

Katılımcıların ifade ettiklerine göre, özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin geleceğe yönelik plan yapamaması, hayatlarında tüm adımları atarken sözleşmeyi mutlaka göz önünde bulundurmaları, özel okulların yıpratıcı çalışma şartlarını gözler önüne sermektedir. Hayatlarının en stresli süreçleri olarak değerlendirdikleri sözleşme zamanlarının her yıl tekrarlanması onlarda düzenli ve garantili bir işe sahip olmadıkları duygusu oluşturmaktadır. İnsan yetiştiren öğretmenlerin sözleşme stresleri, işten çıkarıldıklarında yaşadıkları duygusal bunalımlar, gelecek kaygıları zamanla toplumsal sağlığı dahi olumsuz yönde etkileyecektir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel okulda çalışan öğretmenlerin çalışma şartları ve gelecek kaygıları ile ilgili görüşleri (i) özel okulda çalışmayı tercih etme sebepleri, (ii) özel okulda öğretmenlerin çalışma şartları, (iii) okul yönetimi-veli-öğretmen iletişimi, (iv) öğretmenlerin gelecek kaygıları şeklinde temalara ayrılmıştır. Bu bölümde temalara uygun olarak doğrudan alıntılarla öğretmen görüşleri sunulmuştur. Katılımcıların gerçek isimlerinin gizli tutulması için katılımcılar Katılımcı 1, Katılımcı 2... şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin Özel Okulda Çalışmayı Tercih Etme Üzerine Görüşleri

Katılımcıların verdiği cevaplara göre “öğretmenlerin özel okulda çalışmayı tercih etme sebepleri” teması işsiz kalma endişesi, meslekten uzaklaşmama isteği ve istedikleri şehirde çalışma imkânı şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Öğretmenlerin çoğunun özel okulda çalışmayı tercih etme sebebi olarak, kamuya atanamalarıyla oluşan işsiz kalma endişeleri ön plandadır. Bununla ilişkili olarak katılımcıların aslında özel okulda çalışmayı tercih etmedikleri ancak buna mecbur kaldıkları anlaşılmaktadır:

İsteyerek tercih ettiğim söylenemez. Kamuyu tercih ederdim, imkanım olsaydı, sınavı kazanabilseydim (Katılımcı 2).

Maalesef hayır. Hatta lisede söyle bir anım var: Dershaneye giderken dershanedeki öğretmenlerin çalışma temposunu görüyordum. Aynı şekilde özel okullara o zamanlar kolej diyorduk. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin temposunu biliyordum. Dediğim tek şey şu olmuştu: “Asla öğretmen olmayacağım ve asla özel okulda çalışmayacağım.” Bugün öğretmenim ve özel okulda çalışıyorum (Katılımcı 5).

Üniversitede okumuş olduğum bölüm nedeniyle. Birkaç yıl KPSS'ye hazırlandım ancak kamuya atanabilecek puanı alamadım. Daha sonra KPSS ye çalışmayı bıraktım. Bu nedenle mecburen kendimi özele attım diyelim (Katılımcı 6).

Aslında amacım kamu öğretmeni olmaktı ama sınavlarda çok yüksek puan alamadığım için mecburiyetten özel okulda öğretmenlik yapıyorum. Geçimimi sağlamam gerekiyordu yani bir şekilde üniversitede okumuş olduğum bölümden para kazanmam gerektiği için özel okullarda öğretmenlik yapmaya başladım (Katılımcı 7).

Her eğitim fakültesi mezununun hayali olduğu gibi ben de öncelikli olarak kamu kurumuna atanmak istedim ancak arkasından mecburiyetten KPSS'de istediğim puanı alamayınca özel kurumlarda çalışmaya başladım. Bu bir zorunluluktan benim için (Katılımcı 9).

Atanamadığım için özel okulda çalışmayı tercih etmek zorunda kaldım isteyerek seçmedim tamamen kader beni oraya götürdü (Katılımcı 12).

Katılımcıların ilk tercihlerin kamuda çalışmak olduğu, bu nedenle gerekli sınavlara girdiği, sınavlardan atanmak için yeterli puanı alamadıkları için özel okulda çalışmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen olarak kamu kurumlarına atanabilmek için yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonucunda kadroya sınırlı sayıda öğretmen atanmaktadır. Atanamayan ve işsiz kalan öğretmenler için özel okullar alternatif bir kapı olarak görülmektedir. Günümüzde özellikle öğretmenlik mesleğinde yaşanan işsizlik, öğretmenleri özel okullarda çalışmaya itmektedir. Katılımcılar işsiz kaldıklarında öğretmenlik mesleğinden de uzaklaşacakları endişesi taşımaktadırlar:

Mesleğimi seviyorum ve mesleğimden uzak kalmamak için özel kurumları mecburen tercih ediyorum (Katılımcı 2).

Katılımcıların çoğunluğu özel okullarda çalışmayı isteyerek seçmediklerini ifade etmişlerdir. Ancak özel okulda çalışmayı kendi isteğiyle tercih eden öğretmenler de vardır. Bu isteklerinin altında istedikleri şehirde çalışma imkânı ve özel okulda çalışan öğretmenlerin daha bilgili olduğu algısı bulunmaktadır.

Benim özel isteklerimden biri memleketimde çalışmaktı. Aslında bir özel okulda çalışmayı da kamu kurumunda da çalışabilirdim. Ama doğularda öğretmenlik yapmam gerekiyordu. Doğu bölgesine gitmek istemedim. Memleketimde kalmak istedim (Katılımcı 1).

Aslında ilk başlarda isteyerek tercih ettim. Çünkü özel okullarda öğretmenlik yapan öğretmenler bana daha bir bilgili gelirlerdi. Çalıştıkları okullar da daha nezih kurumlar kamu kurumlarına göre. Daha çok kendini geliştiren, özel derslerde aranan öğretmenler özel okul öğretmenleridir. Ancak iş yoğunluğundan dolayı tercih ettiğim için pişman olduğum zamanlar oluyor (Katılımcı 4).

Özellikle kamuya göre daha çok çaba gerektiriyor. Sürekli çalışmak ve öğrenmek zorundasın. Yenilemek zorundasın kendini (Katılımcı 6).

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin çoğunun kamu okullarında çalışabilmek için girdikleri sınavdan yeterli puan almadıkları algısı bulunmaktadır. Buna rağmen öğretmenlerin mesleklerinde başarılarıyla ön plana çıktıkları, kendini geliştirmeye dönük çalışmalar içinde oldukları görülmektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin yaptıkları işte başarılı olmadıkları takdirde işlerine son verilmektedir. Kamuda çalışan öğretmenlerin ise işlerine devam edebilmeleri için sadece dersleri sırasında sınıfta bulunmayı sürdürmeleri yeterlidir. Öğretmenler için nitelikli bir değerlendirme sisteminin olmayışı, okulun işlevini yerine getirememesi sonuçlarını doğurmaktadır.

Öğretmenlerin Özel Okulda Çalışma Şartlarına İlişkin Görüşleri

Katılımcıların verdikleri cevaplara göre "öğretmenlerin özel okulda çalışma şartlarına ilişkin görüşleri" teması yaşanan zorluklar, öğretmenlik saygınlığını düşürücü şartlar, görev tanımı dışında yapılan işler, düşük ücret politikası ve olumlu bakış açısı şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Katılımcılar özel okullarda çalışmanın zorluğu ve yoğunluğu üzerine düşüncelerini ifade etmişlerdir. Özel okullarda çalışmanın olumsuz şartlarını çarpıcı bir dille anlatan katılımcılar düşüncelerini aşağıdaki şekillerde açıklamışlardır:

Zorluğu var mı çok zorlukları var. ... Sadece öğretmenlik değil bakıcılık da yapmak zorundasın. Ben onu öğrendim. Sadece öğretmenlik yapmak yetmiyor. İnsanlara resmen yalakalık yapmak gerekiyor (Katılımcı 6).

Özel okullarda sekiz saatlik çalışma planları var. Yani sekiz saat çalışıyoruz ama bu sekiz saati dolu dolu yaşıyoruz tabii, canımız çıkıyor. Sabah sekizde başlıyoruz akşam dört buçuğa kadar bazen hiç oturmadan çalıştığımız günler oluyor. Haftada üç kez nöbet tutuyoruz mesela, benim haftada üç gün nöbetim var (Katılımcı 10).

Özel okullar genel anlamda öğretmen için ağır şartlardan oluşur. Mesai kavramınız yok. Aslına bakarsanız veliler biraz daha insanın üstüne gelmeyi çok sever. Geceleri, hafta sonları istedikleri zaman sizi telefonla ararlar. Tam bir mesai kavramı aslında yoktur. Sabah sekiz akşam beş, boş dersimiz yok denecek kadar az, boş gün ayarlatmak, derslerimizi bir araya toplatma yok. Genel anlamda kamuya göre çok daha zor şartlarda çalışıyoruz (Katılımcı 8).

Genel olarak baktığımız zaman çalışma şartlarımız kamuda çalışan öğretmenlerimize göre çok çok düşük. Biz burada ırgat işçi gibi çalışıyoruz (Katılımcı 11).

Öğretmenin toplumdaki saygınlığı, ona verilen değer bir ölçüsüdür. Kendine değer verilmediğini düşünen kişiler, zamanla özgüven eksikliği hissetmeye başlamaktadır. Yaptıkları işte motivasyon kayıpları yaşamaktadır. Öğretmenin motivasyon düşüklüğü, işine yeterince sarılamaması öğrencilere ve dolayısıyla yine topluma zarar vermektedir. Eğitim kurumlarında fabrikalarda olduğu gibi makineler değil, insanlar ön plandadır. Yapılan işten olumlu sonuç alınması için çalışanların mutlu, huzurlu ve enerjik olmaları önem taşımaktadır. Yorgun, endişeli ve değersiz hissettiklerinde öğretmenler yaptıkları işte verimli olamazlar (Alıç, 1996). Özel okullarda çalışma koşullarının öğretmenin saygınlığını düşürdüğüne yönelik görüşler bulunmaktadır:

Bence hiç öğretmen gibi değiller. Hak ettikleri saygıyı görmüyorlar kimse tarafından. Tamamen amele ve işçi konumundalar. Verilen ücretler zaten az, hak ettikleri ücretleri zaten almıyorlar. Yeterli saygıyı da görmüyorlar. Hem veliler tarafından hem de okul yöneticileri tarafından (Katılımcı 6).

Çalışılan okula göre bu değişir genel olarak ama öğretmenlerin hak ettikleri çalışma şartlarında olduklarını düşünmüyorum. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar açısından özellikle yaptıkları etkinlikler karşısında değerli olduklarının öğretmenlere hissettirmediklerini düşünüyorum (Katılımcı 7).

Katılımcılar çoğunlukla özel okullarda çalışma şartlarına olumsuz açılardan yaklaşmışlardır. Ancak özel okullarda çalışmanın zorluğunun öğretmene katkıları olduğu yönünde düşünceleri olan katılımcı, duruma olumlu açıdan yaklaşmıştır. Ayrıca kamu okullarıyla karşılaştırma sonucu özel okul çalışma şartlarının daha olumlu olduğunu düşünen katılımcılar da bulunmaktadır:

Özel okullarda öğretmenlik yapmak gerçekten meşakkatli bir süreç. Herkesin bunu yapamayacağını düşünüyorum. Ama hedefleri olan, gerçekten iyi bir eğitim aldığını düşünen ve öğretmenlik alanında yükselmek isteyen öğretmenlerin de tercih etmek istediği bir yer haline gelebilir özel okullar. Çünkü özel okulda öğretmenlik yapmak demek; sürekli etkin olmak demek, sürekli proje geliştirmek demek ve sürekli velilerle samimi bir şekilde iletişim kurmak demek ve bunları bir gün içinde her saate sığdırmanız gerekiyor. Bu yüzden zor ama öğretmenliğin esas yapıldığı kurumlar olarak görüyorum ben özel okulları (Katılımcı 1).

Aslında şuan kamuyla özel okul arasında çok fark olmadığını düşünüyorum. Çünkü kamuda artık sözleşmeli sisteme geçildi. Altı sene gittiğiniz yerde kalma zorunluluğunuz var kadroya geçmek için. Önceden kesinlikle kamu daha şanslıydı derdim ama şuan bir yerde kadroya geçmek için kötü bir yerde altı sene kalmak ne kadar doğru bir tercihtir ondan çok emin değilim (Katılımcı 2).

Geleceğimize yön veren öğretmenlerin özel okullarda çalışma şartlarını ifade ederlerken olumsuzluklara daha çok değindikleri görülmektedir. Olumsuzlukların altında yatan nedenler sorgulandığında ise öğretmenlerin görev tanımını dışında işler yaptıkları ifade edilmiştir:

Atölyelerin tüm temizliğini ben yapmak zorundayım. Aynı gün bana nöbet yazıldığı zaman her şeye yetişmek inanılmaz zor oluyor. O günlerde sadece on dakikalık yemek aralarında oturabiliyorum. Yemekten sonra tekrar oturduğumda evde oluyorum zaten (Katılımcı 2).

Velilerle hafta sonları yaptığımız kahvaltılar, bazı hafta sonu etkinlikleri, öğrencileri el üstünde tuttuğumuzu cümle aleme göstermek için mecburen götürdüğümüz piknikler, şehir dışı gezileri ve bunların özellikle zorunlu bir şekilde yaptırılması bizi cidden üzüyor. Çünkü eşimizle çoluk çocuğumuzla vakit geçirmeyi çoğu zaman bu görev tanumumuz dışındaki işler nedeniyle erteliyoruz (Katılımcı 4).

Katılımcıların hem okulda hem de okul dışında mesai saati olgusu olmaksızın çalıştıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerle ilgilenme boyutunda kendilerini bakıcı olarak nitelendirmeleri yaptıkları işe bakış açılarını çarpıcı şekilde yansıtmaktadır:

Özel okulda özellikle idare öyle bir sorumluluk veriyor ki, anne baba gibi hatta anne babadan daha da öte olmamızı istiyorlar. Nerdeyse yakında yemeklerini öğrencilerin ağızlarına vereceğiz. O konuma kadar geldik en sonunda (Katılımcı 5).

Çocuklara bakıcılık yapıyoruz. Öğretmen bazen bakıcılık da yapmalı ama ailenin yapması gerekenleri de öğretmen yapıyor maalesef. Benim kendi düşünceme göre bizim okulumuzdaki öğrencilerin çoğunun ailesi onları başlarından atmak için özel okullara gönderiyorlar. Özel okullara para verdikleri için de bizim çocuklarına bakıcılık yapmamızı istiyorlar. Her türlü ihtiyaçlarını gidermemizi istiyorlar. Ama bu düşünce hem çocuk için hem de öğretmen için çok sakıncalı (Katılımcı 6).

Katılımcıların yoğun çalıştıklarını vurgulamalarının yanında çoğunluğunun çalışmaları karşılığında aldıkları ücreti de düşük buldukları görülmüştür. Ayrıca katılımcılar mesai saatleri dışında yapılması istenen faaliyetlerden de ek ücret almadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda görüşleri aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Emeğinin karşılığını özel okulda çalışan hiç bir öğretmen almıyor. Çünkü az önce de bahsettiğim gibi görev tanımınızın dışında birçok şeyle uğraşıyorsunuz. Çoğunun mesai saatinin içinde yapmıyorsunuz. Yaptıklarınızın çoğu ücrete tabi tutulmuyor. Anlaştığınız fiyat neyse o şekilde bir ücret alıyorsunuz. Keşke verilen emeğin karşılığını alabilsek (Katılımcı 2).

Özel okullarda çalışan öğretmen arkadaşlarımızın aldıkları maaş itibarıyla çok da memnun olduklarını söyleyemem. Maddi olarak sıkıntı çekmektedirler, bunu uzun yıllar kendimden tecrübe ederek söylüyorum. Bunun dışında mesai saati uygulaması sebebiyle sabahtan akşama kadar okulda bulunmak zorundayız, hatta mesai saati dışındaki çalışmalarımız için aldığımız hiçbir ücret yok (Katılımcı 9).

Aldığımız ücret bence devede kulak yani gerçekten yaptığımız işe göre aldığımız ücret çok az ve özel sektörde bu özel okulların ne kadar çok para kazandıklarını biliyoruz. Bir öğrencinin buradaki yıllık getirisi 28-30.000 TL gibi fiyatlandırmalar oluyor. Bir öğrenciden bu kadar para alıyorlar ama öğretmene geldiğinde bu paranın onda biri bile bazen verilmiyor. O yüzden üzücü hak ettiğimizi alamadığımızı düşünüyorum (Katılımcı 10).

Türkiye’de öğretmenlerin işsizlik oranları yıldan yıla artmaktadır. Bununla birlikte öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri de her yıl çok sayıda mezun vermeye devam etmektedir (Eşme, 2009). Öğretmen adaylarının sayısı artınca özel öğretim kurumları da düşük maaşla öğretmen çalıştırma imkanı elde etmektedir. Aynı işi daha düşük maaşla yapmayı kabul eden öğretmen işe alınmaktadır.

Öğretmenlerin Veli ve Okul Yönetimi İle İlişkilerine Yönelik Görüşleri

Katılımcıların verdiği cevaplara göre “öğretmenlerin veli ve okul yönetimi ile ilişkilerine yönelik görüşleri” teması veli memnuniyet politikaları ve güvensizliğe dayalı öğretmen-okul yönetimi ilişkileri alt temalarına ayrılarak incelenmiştir. Öğretmenlerin özel öğretim kurumlarında en önemli sorun olarak ifade ettikleri velilerin okuldan yüksek beklentileridir. Kurumların insan yetiştirme politikaları geliştirmek yerine veli memnuniyet politikaları üzerine şekillendiğini belirten katılımcılar, bu durumu aşağıdaki ifadeleriyle açıklamışlardır:

Velilerin çok farklı beklentileri olabiliyor sizden. Bazıları evlerine gelmemizi ve daha yakından özel bir iletişimimiz olsun istiyor. Öğrenciler için değişik taleplerde bulunuyorlar. Çok fazla para ödediklerini söylüyorlar ve okula ödedikleri bu para karşılığında sizi bile satın aldıklarını sanıyorlar (Katılımcı 1).

...Özel kurumlarda veli, parasını veriyorum diye çocuğun her şeyiyle ilgilenmemizi bekliyor. Kendi sorumluluklarını dahi bizim yapmamızı bekliyorlar. İşte mesela altıncı sınıfa giden bir çocuk diyelim. Hani sınıf öğretmenine öğrencinin şu eşyasını okul çıkışında çantasına koyun gibi mesajlar gelebiliyor (Katılımcı 2).

Her veli şunu istiyor: Sanki sadece onların öğrencisi var. Bir öğretmenin sadece kendi çocuğuyla ilgilenmesi gerekiyormuş gibi. Halbuki bir sınıfta toplam dört sınıftan mesulsen 70-80 tane öğrencin var. Her veli kendi çocuğunun özel olduğunu, bir tek onların özel ilgiye ihtiyacı olduğunu düşünüyor. Bu da veliyle iletişimde bir noktada tıkanıklık oluşturuyor... (Katılımcı 5).

Özel öğretim kurumlarından velilerin beklentileri öğretmenlerin öğrenciyle yakından ilgilenmelerinin yanında, öğrencinin başarılı veya başarısız olma durumunu göz ardı ederek sınavlardan yüksek puan almasını talep ettikleri katılımcıların yaşadıkları deneyimlerden anlaşılmaktadır:

Bir velimiz öğrencisinin çok daha yüksek puanlar alabileceğini düşünerek bizim sınavlarda verdiğimiz puanları beğenmiyordu ve çocuğunun dersine giren öğretmenleri okul yönetimine şikayet ediyordu. Neymiş efendim biz sınav sorularını öğrencilere vermek zorundaymışız o zaman biz niye sınav yapalım ki bu çocuklara? (Katılımcı 6)

Sekizinci sınıflarla çalıştığım zamanlarda şöyle bir sorun yaşamıştım: veliler ve okul yönetimi benden sınav kağıtlarını değiştirmemi istediler, yani sınav kağıtlarındaki öğrencilerin notlarını değiştirmemi istediler. Notu tamamen değiştirirsiniz o sorun değil ama çocuğun kağıdına tamamen kendi el yazısıyla öğrencilerin aldıkları notların yarısına kadar çok puan eklememe ve öğrencinin de alması gereken puanın daha fazlasını almasını benden talep ettiler ve ben buna karşı çıktım (Katılımcı 10).

Öğrencilerin liselere geçiş sisteminde uygulanan merkezi sınavlarda eşit puan alan öğrencilerin istediği liseye yerleştirilmesi için mezun olduğu okuldaki okul başarı puanı kriterinin göz önünde bulundurulması gerektiği bilinmektedir (MEB, 2018). Böyle bir durumda özel okuldaki bir öğrencinin, kamu okullarındaki öğrenciye göre ailesinin maddi anlamdaki üstünlüğü, öğrencinin hak etmediği bir başarı üstünlüğüne dönüşecektir. Bu dönüşüm hakkaniyet kavramının sorgulanmasının gerekliliğini doğurmaktadır.

Velilerin öğretmenlerden beklentilerinin yanı sıra okul yönetimi de öğretmenlerden yüksek performans beklemektedir. Katılımcıların okul yönetimi ile ilgili ilişkileri sorgulandığında özel öğretim kurumlarında öğretmenlerle okul yönetimi arasında güven üzerine kurulu bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır:

Okul yönetimi bize karşı aslında çok güler yüzlü. Çok sevimli bir tablo sergiliyor. ...Ama tabii bu samimi tablonun arkası da var. Aynen buz dağının görünmeyen yüzü gibi anlaşma dönemi geldiğinde onların bambaşka yüzleriyle tanışıyorsunuz. Bu şekilde bizim okulumuzda uyarı yapılmaz, yıl içerisinde her insanın yapabileceği gibi bazı hatalar yapmış olabiliyoruz ancak bu hatalar bize dönüt olarak sunulmuyor. Sürekli izleniyoruz. Bizi sürekli idarecilerin izlediğini hissediyoruz. Özellikle sınıflarımızdan, çünkü sınıflarımızın kapısında camlar var (Katılımcı 1).

Bazen de idareciler öğrencinin yanında öğretmenleri azarlayabiliyorlardı. Bu davranış hiç etik değil. Çünkü çocuklar üzerinde de etki kuramıyorsunuz o saatten sonra. Çocuk direk sizi niye azarlıyorlar siz suçlu değilsiniz dediğinde verecek cevabınız olmuyor (Katılımcı 2).

Okul idaremiz çok iyi anlayışlı olduğu noktalar var ama arkalarından söylediğimiz sözler farklı, takındığımız maske farklı. Ne yazık ki bu da iş kaybetme korkusundan. Sonuçta sözleşme onların eline bakıyor. Yanlarında her şeye itiraz edemiyorsun ya da hakkını savunamıyorsun. Savunduğun zamanlarda yaptırımlarla karşılaşıyorsun (Katılımcı 5).

Ben ilk başta yeniydim pek olumsuz durumları hissetmiyordum. Ancak her şey benim zannettiğim gibi değilmiş. Söylenilenlerle yapılanların aynı olmadığını gördüm. Yavaş yavaş okul yönetiminin gerçek yüzünü görmeye başladım (Katılımcı 6).

Okul yöneticilerinin kurumlarındaki örgütsel amaçları gerçekleştirirken öğretmenlerle iletişimi saygı ve güven üzerine kurması gerekmektedir. Öğretmenlerin kişisel beklentileri okul yöneticileri tarafından sağlanmazsa kurumda öğretmenleri motive eden bir ortam kurulamaz. Bu durumda sistemin başarısında düşüş meydana gelebilir (Ünal, 1991). Katılımcıların ifadelerine göre, özel öğretim kurumlarında öğretmen-veli-okul yönetimi ilişkilerde öğretmenlerin fedakarlık gösteren, yorulan, suçlanan, yine de çalışmak zorunda olan bir profil sergilediği görülmüştür. Ancak bu durumun zamanla okul başarısına olumsuz yansımalarının olması beklenmektedir.

Öğretmenlerin Özel Okullarda Yapılan Sözleşmelere ve Gelecek Planlarına İlişkin Görüşleri

“Öğretmenlerin özel okullarda yapılan sözleşmelere ve gelecek planlarına ilişkin görüşleri” teması gelecek kaygısı ve belirsizlik alt temalarına ayrılarak incelenmiştir. Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nde “4857 sayılı İş Kanununun hükümlerine göre kurucu veya kurucu temsilcileri ile eğitim personeli arasındaki iş sözleşmelerinin en az bir yıl süreli olarak yapılması” maddesine göre öğretmenlerle her yıl sözleşme yapılmaktadır (MEB, 2018). Bu sözleşmelerin her yıl yapılması, öğretmenlerin gelecek planları yapması yönünde bir engel olarak görülmektedir. Katılımcıların gelecek kaygıları üzerine paylaşımları bulunmaktadır:

En büyük sorunumuz sözleşme stresi. Tabii ki de sözleşmem yapılacak mı, bu okulda devam edebilecek miyim etmeyecek miyim, sözleşmemi yenilemezlerse yeni bir iş bulabilecek miyim, maaş konusunda anlaşılabilir miyim, tazminatımı eğer işten çıkarılırsam alabilecek miyim gibi sorular hep aklımızda. ...Gelecek kaygımız var, borcun altına istediğimiz zaman giremiyoruz. Bir sonraki sene acaba bu maaşım devam edebilecek mi diye insan kendine soruyor (Katılımcı 12).

Sözleşme dönemi genellikle nisan mayıs gibi başlıyor özel okullarda. Nisan ayından itibaren biz duygusal anlamda bir kopuş yaşıyoruz. Çok büyük bir stres üzerimizde, çok büyük bir kayıp oluyor. Çünkü okul yönetimi bir sene boyunca bizim hakkımızda tutanaklar tutuyor. Öğrencilere anketler yapıyor, rehber öğretmenlerle toplantı yapıyorlar. Bunlardan alınan sonuçlara göre değerlendirme yapılıyor öğretmen hakkında (Katılımcı 10).

Bir insanın başına gelebilecek en karmaşık duyguları yaşıyorum sözleşme zamanlarında. Her sene çocuğunuzun rıziksız kalmasını düşünüyorsunuz. Her sene gelecekle ilgili korkular ve endişeler duyuyorsunuz. Her sene acaba ne olur diye düşünüyorsunuz. Anlaşmaya girdiğinizde o girdiğiniz kapıdan çıkarken tatmin olmama duygusu hiçbir şeye benzemiyor. Sözleşmeyi yenilemeye giderken dualarla gidiyorsunuz ama söyleyeceğiniz hiçbir şeyi söyleyemiyorsunuz. Haklarınızı savunamıyorsunuz, çünkü bir sene sonra tekrar bu kapıya girme arzunuz daha ağır basıyor (Katılımcı 9).

Sözleşme zamanlarında yaşadıkları deneyimleri paylaşan katılımcıların içinde bulunduğu stresin ve sonucunda oluşan gelecek kaygısının boyutunu açıklamaktadır:

Ben özellikle bu son sene yaşadığımız olumsuz durum karşısında yıkıldım. Bir arkadaşımın sebepsiz yere okuldan ayrılması, yani idaremizin o arkadaşımızı ayırması, hepimiz için çok olumsuz oldu. Çünkü o okuldan atıldı ve ardından sözleşme yenilemeye ben girdim. Söyleyecek hiçbir sözüm kalmadı çünkü moralim çok bozulmuştu. Hiçbir talebim olamadı. Tam da idarenin istediği şey buydu (Katılımcı 8).

En yakın yaşadığım deneyim işten çıkarılmam oldu. Ben kendimle ilgili sene boyunca hiçbir şekilde olumsuz bir şey duymadım. Hiçbir uyarı idaremden almadım. Velilerle ve öğrencilerle ilgili hiçbir olumsuz tutum ve davranış bulunmamasına rağmen, performansımın yeterli olmadığı söylenerek ve özverili bir çalışmanın içerisinde bulunmadığım iddia edilerek ve velilerden gelen şikayetler neden olarak gösterilip anlamsız bir şekilde işten çıkarıldım. Hayatımda yaşadığım en büyük şoktu, seneye ne yapacaktım, borçlarımı kim ödeyecekti, çocuğumun karnını nasıl doyuracaktım? Berbat oldum (Katılımcı 12).

Kişilerin çalışma istekleri karşısında işsiz kalmaları umutsuzluk, çaresizlik duyguları sonucunda depresyon eğilimleri oluşturmaktadır. İşsiz bireylerin hayatı anlamsız, yaşamaya değer görmeme gibi düşüncelere sahip olduğu bilinmektedir (Üngören ve Ehtiyar, 2009). Özel öğretim kurumlarında öğretmenlerin her an işsiz kalma düşüncesi taşıdıkları, sözleşme yapamadıklarında yaşadıkları duygusal çöküntünün gelecek kaygıları oluşturduğu katılımcıların ifadelerinden açıkça anlaşılmaktadır. Katılımcılardan bazıları evlilik, çocuk sahibi olma gibi isteklerinin bile sözleşmeler tarafından şekillendirildiğini, daha da kötüsü engellendiğini ileri sürmektedir:

Bir çocuk sahibi olmak için bile planlamayı kesinlikle özel okula göre yapmanız gerekiyor. Bizim şöyle bir esprimiz vardır arkadaşlar arasında. Özel okul çocuğu doğurman gerekiyor şeklinde. Özel okul çocuğu nasıldır? Eylül ekim aylarında hamile kalıp mayıs ayında çocuk dünyaya getirecek şekilde ayarlamamız gerekiyor. Çünkü eğer bu şekilde ayarlamazsanız hamilelik, işsiz kaldığınızın bir göstergesidir (Katılımcı 1).

Ben şuan evlenmeyi düşünüyorum ama diken üstündeyim yani ne olacak ben de bilmiyorum. Gelecek için şuan pek bir şey düşünemiyorum. Sözleşmem karar verecek evlenip evlenmeyeceğime (Katılımcı 11).

Şuan bekârum, bu yılki sözleşmeye göre evlenmeyi düşünüyorum. Okulda çalışıp evli olan, çocuk sahibi olmaya çalışan arkadaşlarıma baktığımda hamile kalma düşüncesi bile çok sıkıntılı okul yüzünden. Hamile kalırsam beni okuldan çıkartırlar mı, sonra okula geri alırlar mı, süt izni verirler mi, maaşımı keserler mi gibi sorularla baş başa kalıyorlar (Katılımcı 5).

Katılımcıların ifade ettiklerine göre, özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin geleceğe yönelik plan yapamaması, hayatlarında tüm adımları atarken sözleşmeyi mutlaka göz önünde bulundurmaları, özel okulların yıpratıcı çalışma şartlarını gözler önüne sermektedir. Hayatlarının en stresli süreçleri olarak değerlendirdikleri sözleşme zamanlarının her yıl tekrarlanması onlarda düzenli ve garantili bir işe sahip olmadıkları duygusu oluşturmaktadır. İnsan yetiştiren öğretmenlerin sözleşme stresleri, işten çıkarıldıklarında yaşadıkları duygusal bunalımlar, gelecek kaygıları zamanla toplumsal sağlığı dahi olumsuz yönde etkileyecektir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ağan, F. (2002). *Özel okullarda, devlet okullarında ve dershanelerde çalışan lise öğretmenlerinin iş tatminlerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akhan, A. (2009). *Velilerin özel ilköğretim okullarından beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyleri: İstanbul Avrasya örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akyol, B. (2008). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları uygulamalarının öğretmen performansına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 2001'e)* (8.bs.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Alıç, M. (1996). Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde eğitim yöneticisinin işlevleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 217, 12-16.
- Aslan, M.S. (2016). *Özel ve devlet okullarının yönetim özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. doi: 10.12984/eegeefd.363268
- Bentley, T. (1999). *İnsanları motive etme* (O. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Berber, O. (1998). *Özel okul işletmelerinde yönetim sorunları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.

- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cent, H. (2007). *Özel okullarda insan kaynakları yönetimi uygulamalarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ceyhan, A. A. (2004). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 91-101.
- Cox, D. & Jimenez, E. (1990). The relative effectiveness of private and public schools: Evidence from two developing countries. *Journal of Development Economics*, 34(2), 99-121.
- Çağlayan, H. (2008, Ocak). *Muz kabuğu piyasasında dersane öğretmenleri-odak grup görüşmesi*. Eğitim ve Bilim İşkolunda Çalışan Kadınların Sosyal Hakları ve İş Güvencesi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Ankara: Eğitim-Sen.
- Çelik, B. (2010). *Özel okullarda ve resmi okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelikten, S. B. (2010). *Özel okul velilerinin okul tercihlerini etkileyen faktörler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çiççili, V. (2007). *Dersane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Dağlı, S. (2006). *Özel dersanelere öğrenci gönderen velilerin dersaneler hakkındaki görüş ve beklentileri (Kahramanmaraş örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Dede, E. (2017). *İş güvencesizliği algısının ve örgütsel güven düzeyinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri: Devlet ortaokulu ve özel ortaokul öğretmenleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, Z. (2000). *Öğrenci velilerinin beklentileri açısından özel ve resmi okulların karşılaştırılması (Niğde ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Demirer, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1, 167-184.
- Dikbaş, İ. (2008). Veli beklentileri ve karşılanma düzeyleri: Özel vakıf okulları örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dikmen, O. (1971). *Özel yüksek okullar meselesi*. İstanbul: Cahit Matbaası.
- Erdağ, C. ve Karadağ E. (2017). Öğretmenler ve okul müdürleri perspektifinden okul hesap verebilirliği politikaları. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 459-496.
- Erdoğan, İ. (2002). *Özel okullar ve eğitimde kalite*. Ankara: Özel Okullar Derneği.
- Eşme, İ. (2009). *Öğretmen yetiştirmede geri adımlar*. Yayınlanmamış araştırma raporu.
- Figlio, D. N. & Stone, J. A. (2000). Are private schools really better?. *Research in Labor Economics*, 18, 115-140.
- Friedman, M. (1997). Public schools: Make them private. *Education Economics*, 5(3), 341-344.
- Garipoğlu, B. (2016). Özel dersanelerden özel okula dönüşüm projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 140-162
- Goldhaber, D. D. (1996). Public and private high schools: Is school choice an answer to the productivity problem?. *Economics of Education Review*, 15(2), 93-109.

- Güven, A. (2007). *Kamu yöneticilerinin davranış tarzlarının kamu personelinin motivasyonu üzerine etkileri: Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğünde çalışan öğretmenler üzerinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- İTO (1997). *Özel okulların sorunları ve çözüm önerileri*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Jimenez, E., Lockheed, M. E. & Paqueo, V. (1991). The relative efficiency of private and public schools in developing countries. *The World Bank Research Observer*, 6(2), 205-218.
- Kaplan, V. (2015). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, E. (2009). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyum ve iş stresleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, B. (2018). *Ruhsal liderlik, örgüt kültürü ve örgütsel sessizliğin okul başarısına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kırmızı, R. (2014). *Özel liselerin Türk eğitim sistemindeki yerinin iktisadi ve mali açıdan değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Koçyiğit, M, Tekel, E. ve Karadağ, E. (2018). *Eğitimde ahlak ve etik* (1.bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köse, R. (1997). Üniversiteye giriş ve liselerimiz. *Hacettepe Journal Education*, 261-270.
- Kulaksızoğlu, A. Çakar, M. ve Dilmaç, B. (1999). Türkiye’de ve Dünya’da özel okulların yapısı ve işleyişi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 219-232.
- Kutluer, S. (2001). *Üniversiteye giriş sınavındaki sistem değişikliğinin ortaöğretim kurumları ve özel dershanelere etkileri üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- MEB (2018). *Liselere geçiş yönergesi*. Erişim tarihi: 02/09/2018 <http://www.meb.gov.tr/liselere-gecis-yonergesi-hazirlandi/haber/15997/tr>.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2017). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2017-2018*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2018). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2018-2019*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (2017). *Özel okul sayısında rekor artış*. Erişim tarihi: 03/09/2018 <http://ookgm.meb.gov.tr/www/ozel-okul-sayisinda-rekor-artis/icerik/1099>.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S., Yaraş, Z. (2015). Okul yöneticilerinin dersane dönüşümüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 259-279.
- Özdem, G. (2007). *Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümün değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özkaya, N. (1993). Özel eğitim kurumlarının eğitim sistemimizdeki ve sosyoekonomik yapı içindeki yeri. *Türkiye ve Dünya’da Özel Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi Semineri* içinde. İstanbul: İTO Yayınları, 7-22.
- Öztürk, T. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin motivasyonunu arttıran ve idame ettiren faktörler (Kağıthane-Levent uygulaması)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Resmî Gazete (2012, 20 Mart). *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim tarihi: 05/09/2018 <https://ookgm.meb.gov.tr/www/yonetmelik/icerik/72>.

- Robets, P. & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standart*, 20, 41-45.
- Saylan, N. (2013). *Özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında insan kaynakları yönetimi işlevlerinin gerçekleşme derecesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Stevens, M. (2007). *Creating a class: College admissions and the education of elites*. London: Harvard University Press.
- Şahin, K. (1998). *Eğitimde özelleştirme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- TED (2018). *Türk Eğitim Derneği'nin tarihçesi*. Erişim tarihi: 09/09/2018 <https://www.ted.org.tr>.
- Tooley, J. & Dixon, P. (2005). *Private education is good for the poor*. Washington: Cato Institute.
- Uğraş, K. (2009). *Özel dersanelerde çalışan tarih öğretmenlerinin sorunları ve çözüm önerileri (Ankara il örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ulriksen, J. J. (1996). Perceptions of secondary school teachers and principals concerning factors related to job satisfaction and job dissatisfaction. *ERIC Documents*, ED 424684.
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 1-2.
- Uzuner Y. ve Çolak, A. (2004). Zihin engelli çocukların okuma yazma öğrenmeleri ve özel eğitim öğretmenleri: Yarı yapılandırılmış görüşme araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4, 242-270.
- Ünal, S. (1991). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7.
- Ünder, H. (1999). *Tevhid-i Tedrisat: Gereke ve uygulama*. Öğretim Birliğinin 75. Yılı Eğitim Bilimlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını Sempozyumu. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 79-84.
- Üngören, E. ve Ehtiyar, R. (2009). Türk ve Alman öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması ve umutsuzluk düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: turizm eğitimi alan öğrenciler üzerinde bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 4(14), 2093-2127.
- Vahapoğlu, M. H. (1990). *Osmanlı'dan günümüze azınlık ve yabancı okullar*. İstanbul: MEB Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2005). *1980'lerin eğitim politikalarının özel dersanelere etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 13-32.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 635-650.

İletişim/Correspondence

Dr. Burcu ÇİMEN

fen.burcu@gmail.com

Prof. Dr. Engin KARADAĞ

engin.karadag@hotmail.com

An Investigation on the Effect of Environmental Elements in Children's Art Studies of 48-60 Months of Preschool Institution

Metin İNCE, Anadolu University, 0000-0002-0878-8344
Sinem UYSAL, Anadolu University, 0000-0002-7127-4207

Abstract

The artistic activities carried out during the preschool education period provide important contributions to the development of the child and may also contain important information about the child and the development of the child. In this context, it is important to know the environmental factors affecting children's art products and their effects. In this study, it is aimed to find out which environmental elements of 48-60 months children are affected and how they reflect these elements to art works. The research was carried out in a kindergarten of the Ministry of National Education in Etimesgut district of Ankara. Since the preschool education institution covers the art activities of the five-year-old children, the application environment of the research is the five-year-old kindergarten. Seventeen students with five age groups were included in the study. The research data consists of art activity documents, simultaneous video recordings, interview records taken in parallel with the formation of the art product and researcher notes kept instant. The research method was determined as case study. The research data were analyzed by content analysis. It was observed that children aged 5 years use environmental factors extensively in their art activities. The findings of the study revealed that the most influential environmental factors of the five-year-old children were friend interaction, teacher (authority) interaction, educational program content, physical environment elements, social environment outside the school, and spiritual learning of the person's life.

Keywords: *Art activities, Pre-school education, Environment.*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 542-559
DOI: 10.17679/inuefd.505724

Article type:
Research article

Received : 31.12.2018
Accepted : 26.04.2020

Suggested Citation

Ince, M. ve Uysal, S. (2020). An Investigation on the Effect of Environmental Elements in Children's Art Studies of 48-60 Months of Preschool Institution, 21(2), 542-559. DOI: 10.17679/inuefd.505724

This article was produced from the master's thesis accepted by Anadolu University, Institute of Educational Sciences in December 2018.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Preschool education is a period of great importance in the development of the individual. The gains in this period affect many developmental areas in the child's life and are more permanent compared to other periods. Therefore, it is very important to pass this critical period efficiently. Preschool education is very important because it constitutes the basis of the education that a person will receive throughout life (Ogelman, Ünüvar, Körükçü et al., 2014, p.2). "This is a period in which children develop very rapidly in terms of physical, mental and spiritual. For this reason, it is of utmost importance that children are best known. It is necessary to know the physical characteristics of the child, his / her wishes, needs and psychological characteristics (Önder, 2016, p. 3).

Preschool period is a period in which important foundations that affect the life of the individual are laid. Cognitive, physical, social, emotional and language development matures rapidly, children acquire various skills and learning continues in this period, the conditions and environment of the individual is of great importance (Dinç, Güven, İnal et al., 2012, p. 4). Education children interact with the environment. The emergence of children's potential is directly related to the conditions and stimuli offered to the child. The situations and objects that the child experiences in his or her life affect the child's development. For this reason, the quality of preschool education provided to the child makes important contributions to the development of the child (Woolfolk, 1998 cited in Kuru Turaşlı p: 18).

The characteristics of five-year-old children can be summarized as follows; can fix the need for toilet itself, can take a bath, can put their own clothes off, can eat without help. Children in this period mostly like moving games. It is active and has a sense of independence. Describe his feelings in words. Since the concept of rule begins to develop, they tend to adhere to the rules and understand the facts. In addition, they cannot fully comprehend the thoughts of their heads and think that the thought is only their own (Ergin & Köse, 2013). During this period, children use the lines and colors with their own enthusiasm. They prefer remarkable colors. They draw their pictures from the opposite angle. They may not feel the need to create a ground. They are very happy to paint and tell their works (Artut, 2017, p. 68).

Art is one of the important disciplines involved in the education of the child. Providing art education in an appropriate artistic environment in accordance with the developmental characteristics of children in preschool period will enable the child to benefit from the benefits of this discipline at the highest level.

Purpose

The importance of preschool education today is undeniable. However, the importances of art education and benefits for the child are obvious. Investigating and examining the efficiency of pre-school education in both art education and other disciplinary fields will form the basis for innovations in these areas. At the same time, it is very important to examine in detail which environmental elements are involved in the art activities of children and their effects on art works in order to develop preschool education and to give new perspectives to preschool art education.

When the literature is examined, there is no research about the environmental factors in the art products of 48-60 months old children or other preschool children and how these environmental factors affect the artwork. On the other hand, in the literature, the subjects including the attitudes of teachers and parents, cartoons and children's stories related to the art education of preschool children are mentioned. However, although these studies have some common points as pre-school and art education researches, they do not include the final product of art education and the process of formation of this product and do not provide a holistic perspective. This research covers all the environmental elements that occur in the art product and are based on the past by observing the artistic creation at the time of formation. In this context, the aim and problem of the study can be expressed as and to reveal the effect of environmental elements in art works of children aged 5 years.

Method

The research method is designed as one of the qualitative research methods, case study. A case study is a qualitative approach in which the researcher collects and identifies and forms themes in depth through a variety of sources about a situation in life or multiple situations restricted by a certain time (Creswell, 2013). The case study was chosen to allow the five-year-old children involved in the study to observe and

examine in depth the environmental elements involved in their artistic activities. In addition, the fact that the subject has an unexplained nature that has not been examined in depth has been effective in the selection of this method. "Case studies provide in-depth information on a particular cross-section of life, allowing the reader to make a comparison between his or her situation and the situation presented (Kuzu, 2013, p. 39)."

The following four elements should be considered in the case study. These are the definition of the research problem by identifying the situation well, ensuring the validity, the diversity of data collection tools and the analysis of the research questions (Akar, 2016).

In case studies, the researcher first chooses the situation to be investigated and then the purpose of the research. It then compiles the data by identifying the data collection tools in the way that it can obtain the most in-depth data. After the analysis of these data, inferences are made from the results (Creswell, 2013).

The research was carried out in a kindergarten of the Ministry of National Education in Etimesgut district of Ankara. Since the preschool education institution covers the art activities of the five-year-old children, the application environment of the research is the five-year-old kindergarten. Seventeen students with five age groups were included in the study.

Content analysis was conducted in the research. The documents obtained during the study were examined and presented systematically in accordance with the purpose of the research. In the analysis process, categories were formed by considering the research problem, frequencies were found and codings were made. The findings were presented and interpreted by tabulating.

Findings

The data collected in the preschool education institution are listed chronologically and analyzed and tabulated. As a result of the study, the environmental elements in the art products of the five-year-old children were determined as a result of the analysis conducted in order to determine the findings related to the environmental factors found in the art works of the five-year-old children. The findings determined from the research data are tabulated and explained in accordance with the research purpose. The names of the analyzed art events are as follows: Women's day-gift to my mother, Bat activity, I love my mom because ..., I observe the clouds, I love my dad because ..., I know my country / Ege-İzmir (clock tower), I love my teacher because ..., National anthem, Attention to salt, I love my friend because ..., Çanakkale is impassable, Marmara region, Forest-painting contest, List of those found in nature, Trojan horse, Atatürk, Forest 2 (painting contest), Pine tree growing stages, Draw cones, World water day walk, Woodpecker.

Environmental factors in the findings are examined in six items. These factors are as follows: friend interaction, teacher (authority) interaction, curriculum content, physical environment elements, the social environment of the individual, spiritual learning about the person's life.

When the research data is examined, it is revealed that the interaction of friends is one of the environmental factors. Findings within the scope of friendship interaction were determined as model taking, verbal encouragement, companionship, and imitation tendency. It was observed that children had a lot of communication with his friend who was sitting near him in the process of creating an art product, and he paid attention to his art works.

The tendency of the teacher to follow his instructions was observed in almost all participants in all activities. At the same time, it was noticed that the participants paid great attention to the physical appearance of the teacher and reflected these elements in detail in their art work. Since the art activities of the preschool children are selected by the teacher of the class, the teacher's competence and perception of education gain importance. In the findings, the choice of activity of the teacher was found to be very effective on the students' interest in the activity and their desire to realize the artistic activity.

In the research data, it was observed that some of the activities were difficult according to the development characteristics of the child and therefore many of the participants showed negative attitudes towards the activity.

The physical environmental elements encountered in the art products of the children of the five age group, in other words non-human external factors, were analyzed by being classified in two items. These are natural elements and artificial elements. The nature of the collected data is the tree, butterfly, cloud and so on. members are. Artificial elements include all kinds of goods and structures made by human beings. It is observed that children in the age group five repeat the elements of nature more frequently in their paintings.

It is seen that children like to represent parents and other family members in their art works and often reflect them in their paintings. However, his friends and teachers in the classroom are often among the findings he drew in his paintings.

Another remarkable element in the art works of the participants is that they do not only visually learn and reflect on the art work, but also through mental processes that they have learned through their work.

Discussion & Conclusion

As a result of the analysis of the study data, 21 activities were examined. The data obtained from these analyzes are presented in tables. It was observed that children aged 5 years use environmental factors extensively in their art activities. Therefore, various interactions have occurred in these uses. Considering the research data, we can show this study Bandura's social learning theory. In Bandura theory, he argues that most of the information that people learn is learned through observation from the environment.

Indirect learning, which Bandura mentions in his theory, is the learning from the environment by seeing the returns of other individuals' behaviors. Learning acquired from others consists of four stages; "Attention, keeping in mind, production processes, motivation (Ekici, 2016, p.114)." Bandura also argues that one cannot imitate something that he does not remember. In this respect, it was seen that the participants remembered the materials used in their previous art works and reflected them to their later artistic works. Bandura says that the behaviors are learned by imitating people by modeling. When the data of the study is examined, it is seen that the participants acquired many elements from environmental sources and thus reflected them to the artwork. Social learning theory is the theoretical basis of this research. In the literature, there are sources that provide information about the elements seen in children's paintings. According to Buyurgan and Buyurgan (2018), "The symbol is the equivalent of what the child recognizes in the world of objects. Ilişkin We can say that it reflects the objects that the child sees in his life in various forms. According to Buyurgan and Buyurgan (2018), as the child's life and experience increase, so do their symbols. Age of the child, visual and auditory stimuli, family, school, cultural environment are effective in the formation of images that children reflect in the picture. In addition, one of the most important factors is visual stimuli. Today, children see objects and living things that they cannot often see in their daily lives through technological means. Documentaries, for example, allow children to see and reflect on many animals. Or children can depict the cartoon characters they watch in their artwork. These pictures are mentally visualized states of the world.

In this context, the awareness of preschool teachers and educators about the efficiency of the stimuli faced by the students will have a positive effect on the protection of the harmful stimuli while learning the stimuli they encounter. A student with a rich stimulating environment will be able to produce original products by revealing their creative potential.

Piaget observed his own child. He put an obstacle between a child's favorite toy and observed the child's reactions (Vesta and Ark, 1995 act. Aral and Duman, 2017 p.108). Piaget proposed the theory of mental development and explained some concepts in this theory. The concept of schema in mental development theory has been seen in these research findings. "Schemas are cognitive and mental structures in which individuals mentally adapt to and organize the environment (Wadsworth, 2015). Piaget's efforts in expressing the pre-process children's ability to imitate themselves in the theory of mental development are related to the findings of this research. In the research, it is among the findings that children exhibit imitation behaviours in expressing themselves in the artistic process. It was frequently seen in the research findings that pre-procedure children use symbols and use their existing mental images without seeing objects.

It has been questioned by many researchers whether the works of children between the ages of 5-7 are artistic. The works of the children were compared with the works of artists such as Picasso, Klee and Dubuffe. Children's painting has been the subject of interest and curiosity from the past to the present. Children enjoy painting. Children of this age group are not interested in the artistic aesthetic value of the paintings but whether they draw their own desires. The lines of children aged 4-7 are not accidental. Children reflect the way they perceive the world in this period on paper (Buyurgan and Buyurgan, 2018). Arnheim says that children draw simple objects in their paintings, no matter how complex the objects are, and that this is not due to physical disability or muscles. He stated that children reflect the objects that they have seen and learned in their lines by constructing them mentally, and that their fictional and reflective attitudes can be seen in a more complex structure as their mental development progresses. (Arnheim, 1974 cited in Dilmaç, 2018 p.98). It is the images and the generalization of the images that are formed as a result of the perception of the world seen in the paintings of children. The child develops socially, physically and mentally in harmony. In this context, artistic perceptions change as their perceptions develop. The properties of objects in the pictures and the way they draw these objects develop (Buyurgan and Buyurgan, 2018 p. 25). The results of the study showed that the children of five years of age reflected

many objects and elements that attracted and liked them to the art product and did not enjoy the art product in the activities they were forced to complete. The results of the study are directly proportional to the Bandura social learning theory and Arnheim's views.

According to the results of the research, whether the activity prepared by the preschool teacher is appropriate for the development level of the children has been very effective for the children to perform artwork efficiently. According to Freudian view, "if art is practiced in situ, it helps the child's mental health and relieves his tension. This development has raised the idea of child art in the field of art education. According to Franz Çizek, all children want to say different things freely. The contribution of this process to the child's development is more important than the product produced by the child (Stankiewicz 2008 act. Ayaydin 2011, p. 21). In this case, it will be more productive for preschool teachers and other educators to emphasize the process of the art product in addition to the resulting product in the child's artwork and to prefer art works that the children will enjoy and continue. The research data indicate that the suitability of the artwork to the development level of the child affects the child's artwork on both the process and the product basis.

In addition to research theories, there are important researches about children's paintings in the literature, most notably the works of Kellogg and Lowenfeld. These studies are similar to the research in terms of examining children's pictures.

"Lowenfeld combines the linear developmental phases of the child with its multifaceted development as a whole". In his book, Lowenfeld argues that if children's creativity is not intervened, children can develop themselves and reveal their creative potential (Lowenfeld, 1965 cited in Kırıçoğlu, 2005). The research data showed that the learning environment in which the teacher did not give negative feedback, that the education program was suitable for the development period, and that enabled the creation of original products was effective for the children to enjoy the art activities. In this case, it can be said that the data obtained in the research analysis are directly proportional with Lowenfeld's view. Although the research data are in line with Lowenfeld's views, this research is much more limited and is limited to examining the environmental factors and impacts of art activities of five-year-olds. Lowenfeld, on the other hand, revealed the phases of the child's artistic development and examined the child's development as a whole. Lowenfeld's work contains important illuminating data for this research, but differs from that in terms of focus.

Kellogg has conducted a large-scale survey of children's paintings. He collected nearly one million paintings from 30 different countries and examined the similarities between these paintings. He found that although children were from different cultures, they drew similar forms and explained this as an innate ability (Kellogg, 1969 cited in Dilmaç, 2018, p. 119). This study is similar in terms of analyzing children's pictures, but differs in terms of data collection and analysis methods. The aim of this study was to obtain more robust and qualified results in terms of making video recordings during the formation of children's art works, interviewing in parallel and taking instant notes in the environment where the children form the product. Ronda Kellogg, in his research, examined pictures regardless of the space, time and physical and emotional state of the child's painting.

When the results of the study were taken into consideration, it was seen that the students had difficulty in some activities and therefore they did not want to do it by squeezing from the study and it was understood that the selection of the activity according to the age and development level of the students was effective in completing the activity in a pleasant and efficient way. It is important to know the developmental characteristics of children in order for preschool teachers to select activities appropriate for their developmental levels. In this way, it will be possible for children not to get bored of artistic activities, to get bored and to reveal their creative potential. In addition, it was observed that children often included teachers in their paintings, paying particular attention to the attitudes and behaviours of the teacher, which they often reflected in their paintings. In this respect, it can be said that the general attitude and artistic point of view of the educator are very effective in children's perception of art. The sensitivity of the educator on this subject will affect the child's creation process positively and negatively. At the same time, the family and the non-school environment were the other important elements in the art works of children aged five. The child's immediate environment should be informed by the preschool teacher and the child's artistic development should be supported.

Okul Öncesi Kurumuna Devam Eden 48-60 Aylık Çocukların Sanat Çalışmalarında Çevresel Unsurların Etkisine İlişkin Bir İnceleme

Metin İNCE, Anadolu Üniversitesi, 0000-0002-0878-8344
Sinem UYSAL, Anadolu Üniversitesi, 0000-0002-7127-4207

Öz

Okul öncesi eğitim döneminde gerçekleştirilen sanatsal faaliyetler çocuğun gelişimine önemli katkılar sağlamakla birlikte çocuk ve çocuğun gelişimi hakkında da önemli bilgiler içerebilmektedir. Bu bağlamda çocukların sanat ürünlerinde etkili olan çevresel unsurların ve nasıl etkileri olduğunun bilinmesi önem kazanmaktadır. Bu çalışmada 48-60 ay çocuklarının hangi çevresel unsurlardan nasıl etkilendikleri ve bu unsurları sanat çalışmalarına nasıl yansıttıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma, Ankara ili, Etimesgut ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumu beş yaş grubu çocuklarının sanat etkinliklerini kapsadığı için araştırmanın uygulama ortamı beş yaş grubu anasınıfıdır. Araştırmaya beş yaş grubu sınıf mevcudu olan 17 kişi katılmıştır. Araştırma verileri, çocukların uygulama sürecinde gerçekleştirdikleri sanat etkinliği dokümanları, eş zamanlı video kayıtları, sanat ürününün oluşumuna paralel olarak alınan görüşme kayıtları ve anlık tutulan araştırmacı notlarından oluşmaktadır. Araştırma yöntemi durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Beş yaş grubu çocukların sanat etkinliklerinde çevresel faktörleri yoğun olarak kullandıkları görülmüştür. Araştırma bulgularında beş yaş grubu çocukların en çok etkileşim halinde olduğu çevresel etkenlerin: arkadaş etkileşimi, öğretmen(otorite) etkileşimi, eğitim programı içeriği, fiziksel çevre elemanları, bireyin okul dışı sosyal çevresi, kişinin yaşantısına ait manevi öğrenmeler olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat etkinlikleri, Okul öncesi eğitim, Çevre.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 542-559
DOI: 10.17679/inuefd.505724

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 31.12.2018
Kabul Tarihi : 26.04.2020

Önerilen Atıf

İnce, M. ve Uysal, S. (2020). Okul Öncesi Kurumuna Devam Eden 48-60 Aylık Çocukların Sanat Çalışmalarında Çevresel Unsurların Etkisine İlişkin Bir İnceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 542-559. DOI: 10.17679/inuefd.505724

Bu makale Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Aralık 2018 tarihinde kabul edilen Yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim bireyin gelişiminde oldukça büyük öneme sahip bir dönemdir. Bu dönemde ki kazanımlar çocuğun hayatında birçok gelişim alanına etki etmekte ve diğer dönemlere oranla daha kalıcı olmaktadır. Dolayısıyla bu kritik dönemin verimli şekilde geçirilmesi oldukça önemlidir. "Okul öncesi eğitim, insanın hayat boyu alacağı eğitimin temelini oluşturması sebebiyle oldukça önemlidir (Ogelman, Ünüvar, Körükçü vd., 2014, s.2)." Bu dönem çocuklarının fiziksel, zihinsel ve ruhsal açıdan çok hızlı geliştiği bir dönemdir. Bu nedenle çocukların en iyi şekilde tanınması büyük önem taşımaktadır. Çocuğun, isteklerinin, ihtiyaçlarının fiziksel özelliklerinin ruhsal özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir (Önder, 2016, s. 3).

"Okul öncesi dönem bireyin hayatını etkileyecek önemli temellerin atıldığı bir dönemdir. Bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil gelişiminin hızla olgunlaştığı, çocukların çeşitli yetiler kazandığı ve öğrenmenin devam ettiği bu dönemde bireyin içinde bulunduğu şartların ve ortamın önemi büyüktür (Dinç, Güven, İnal vd., 2012, s.4)." Okul öncesi eğitim çocukları çevresi ile etkileşim halindedir. Çocukların potansiyellerinin gün yüzüne çıkması doğrudan çocuğa sunulan şartlar ve uyaranlar ile ilgilidir. Çocuğun yaşamı içinde tecrübe ettiği durumlar ve nesnelere çocuğun gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle çocuğa sunulan okul öncesi eğitimin kalitesi çocuğun gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Woolfolk, 1998 akt. Kuru Turaşlı s.18).

Beş yaşındaki çocukların özellikleri genel olarak bakıldığında şöyle özetlenebilir; tuvalet ihtiyacının kendisi giderir, banyosunu yapabilir, kendi giysilerini giyip çıkartabilir, yemeğini yardımsız yiyebilir. Bu dönemde ki çocuklar daha çok hareketli oyunlardan hoşlanır. Hareketlidir ve bağımsızlık duygusu ön plandadır. Duygularını sözcüklerle anlatabilir. Kural kavramı gelişmeye başladığı için kurallara bağlı kalma eğilimindedirler, olguları anlayabilirler. Bunun yanı sıra başkalarının düşüncelerini tam kavrayamazlar, düşüncenin sadece kendisinin düşüncesi olduğunu zannederler (Ergin ve Köse, 2013). Bu dönem çocukları çizimleri ve renkleri heyecan duyarak kendi istedikleri biçimde kullanırlar. Dikkat çeken renkleri tercih ederler. Resimlerini daha çok karşı açıdan çizerler. Zemin oluşturma gereği duymayabilirler. Resim yapmaktan ve eserlerini anlatmaktan oldukça haz duyarlar (Artut, 2017, s. 68).

Çocuğun eğitiminde yer alan önemli disiplinlerden biride sanattır. Sanat eğitiminin okul öncesi dönemde çocukların gelişim özelliklerine uygun nitelikte ve uygun sanatsal ortamda verilmesi çocuğun bu disiplinin getirilerinden en üst seviyede faydalanabilmesine imkân tanıyacaktır.

Amaç ve önem

Okul öncesi eğitimin günümüzde ki önemi yadsınamaz durumdadır. Bununla birlikte sanat eğitiminin önemi ve çocuğa olan yararları ortadadır. Okul öncesi dönemde verilen eğitimin, gerek sanat eğitimi gerek diğer disiplin alanlarında ki verimliliğinin araştırılması ve incelenmesi bu alanlara yönelik yapılacak yeniliklere temel oluşturacaktır. Aynı zamanda okul öncesi eğitimin geliştirilmesi ve okul öncesinde verilen sanat eğitimine yeni bakış açıları kazandırılması açısından çocukların sanat etkinliklerinde hangi çevresel unsurlarının yer aldığı ve bu unsurların sanat çalışmalarına olan etkilerinin derinlemesine incelenmesi oldukça önemlidir.

Literatür incelendiğinde 48-60 aylık çocukların ve ya diğer okul öncesi dönemi çocuklarının sanat ürünlerinde hangi çevresel faktörlerin bulunduğu bu çevresel unsurların sanat çalışmasını nasıl etkilediğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan literatürde okul öncesi çocukların sanat eğitimleriyle ilgili öğretmen ve ebeveynlerin tutumu, çizgi filmler, çocuk hikâyelerini içeren konulara değinilmiştir. Ancak bu araştırmalar okul öncesi eğitim ve sanat eğitimi araştırmaları olarak kısmi ortak noktalar taşısa da sanat eğitiminin nihai sonucu olan sanat ürününü bu ürünün oluşum sürecini kapsamamakta ve bütüncül bir bakış açısı sunmamaktadır. Bu araştırma sanatsal yaratımı oluşum anında birebir gözlemleyerek, sanat ürününde yer alan anlık meydana gelen veya eskiye dayanan bütün çevresel unsurları kapsamaktadır ve etkilerini kapsamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı ve problemi 5 yaş grubu çocukların sanat çalışmalarında çevresel unsurların etkisinin ortaya koyulması ve olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın sınırlılıkları

Araştırma Ankara'da bir okul öncesi kurumu 5 yaş sınıfı öğrencilerinden elde edilen görüşme, gözlem ve doküman incelemesi verileri ile sınırlandırılmıştır.

Çocuk ve çocuğun sanat eğitimi

Her insanın kendine özgü özellikleri ve yetenekleri vardır. Erken çocukluk yılları bireyin gelişimi açısından kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun doğru olarak rehberlik alması şarttır (Önder, 2016, s. 7). Bunun içinde eğitimcilerin, eğitiminden sorumlu olduğu bireylerin özelliklerini bilmesi hayati önem kazanmaktadır. Elbette ki söz konusu alan sanat eğitimi olduğunda yine aynı durum geçeli olacaktır.

Çocuğun özelliklerinin yeteneklerinin ve yeterliliklerinin bilinmesi zaruridir. Şayet bilinçsizce verilen bir öğreti çocuğun hayatı boyunca izini taşıyacağı zararlara neden olabilmektedir. Aynı zaman da sanat eğitimi açısından bakıldığında çocuk resminin doğru okunabilmesi ve değerlendirilebilmesi bu konuda verilen eğitimin kalitesini oldukça etkileyecektir. Gardner' a (1993) göre, çoklu zekâ kuramının öğelerinden biri olan görsel uzamsal zekâ, çeşitli yüzeylere çeşitli derinlik ve formlarda oluşumlar yaratabilme bu oluşumları algılayabilme becerisidir. Ona göre bu alanda görme becerisi oldukça önem taşır. Bu bağlamda okul öncesi çocuklarının görsel zekâlarının gelişebilmesinde sanatsal faaliyetlerin onlara verimli şekilde sunulması önem kazanmaktadır. Bu durum okul öncesi eğitimde sanat etkinliklerinin önemine işaret etmektedir.

Sanat eğitimi amaçlarının temelinde insanın doğasının ortaya çıkarılması ve kişinin ruhsal ihtiyaçlarının giderilmesi ve toplumsal açıdan sağlıklı, bilinçli ve uygar bireylerin yetiştirilmesi bilinci yer almaktadır (Artut, 2017, s.3). Sanat eğitimi bu bağlamda çocuğun birçok alanda gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca çocuğun yaratıcılığına da önemli derece etki etmektedir. "...yaratıcılık ve coşku ön plana alınmalıdır. Sanat eğitiminin, çocuğun çok yönlü (zihinsel, bilişsel, duygusal, sosyal, devinimsel) gelişimi açısından önemli bir etken olduğu göz ardı edilmemelidir (Artut, 2017, s3)." Sanat eğitiminin diğer işlevlerinden biri insanlık tarihi hakkında bilgi vermek ve insan olarak varoluşumuzu anlamamıza katkı sağlamaktır (Diğler,2012, s. 5). İlk insanların ataları için yaptıkları danslar ve şarkılar, avlanma şekillerini anlattıkları duvar resimleri kahramanlık hikâyeleri ve hayatlarını anlatan birçok anlatım tarihi kalıntılarla günümüze gelmiştir (Özsoy ve Ayaydın, 2016).

Yavuz'a (2018, s.143) göre, birçok davranışın öğrenilmesinde insanların kendileri dışındaki dünyaya dikkat etmeleri, incelemeleri önemlidir. Çevrede gördüğümüz durum ve kişileri bir şekilde taklit ederiz. "İnsanlar özellikle çocuklar genellikle başkalarının davranışlarını gözleyerek öğrenirler (Senemoğlu, 2018, s. 228)." Birey bir durumu ya da nesneyi gördüğü anki hali ile değil geçmiş yaşantılarında ki öğretileri ve zihinsel kayıtları ile birlikte hatırlar. Görülenler zihinde kaydedilenleri ortaya çıkartır ve o görülen unsur hakkında yeni algılar yeni duygular geliştirilir (Arnheim, 2015). Bu bağlamda okul öncesi çocuklarının geçmiş yaşantıları örneğin evdeki bir yaşantısını sonraki zamanlarda bir sanatsal faaliyetinde yansıtma ihtimali oldukça yüksektir. Arnheim'e (2015) göre, algılama sürecinde kişi gördüğü nesnelere, formları ve diğer unsurları zihninde resimler. Bu bir imgeleme işlemidir. Bu sayede farklı uyaranları daha önceden oluşturulmuş imgelemelerle karşılaştırarak benzerlikleri ve farklılıkları algılar. Bununla birlikte kişi fikir yürütme yeni duygular yeni görüşler ortaya koyma becerisini elde etmiş olur.

İnsanın güzellik algısı kişiyi sanata ve sanatsal faaliyetlere yönlendiren önemli unsurlardandır (Read, 1960). Resim çalışmaları, çocuklar tarafından oldukça ilgiyle karşılanan faaliyetler içermektedir. Bir ürün oluşturmak çocukların hoşuna gitmekte ve özgüvenlerini arttırmaktadır. Sanat çalışmaları çocuğun sadece fiziksel olarak gelişimini etkilemez aynı zamanda zihinsel olarak düşünme becerilerinin estetik ve entelektüel algılarının gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Çocukların resimlerinde yer alan formlar sayesinde çocukların duyguları düşünceleri ve ifade etmek istediklerini anlayabiliriz (Diğler, 2012, s.24).

Çocuklar kendini sanatsal yolla ifade ederken yaratıcılıklarını da ortaya koyarlar. Düşüncelerini ve hislerini sanatla bir proje haline getirirler. Kendilerini kendi sanat ürünlerine yansıtırlar. Bu bağlamda sanatın çocuklar için bir ayna gibi olduğunu düşünebiliriz. Çocuklar bütün duygularını sanatla ifade edebilirler örneğin ailesine, öğretmenine ya da arkadaşlarına olan düşmanlığını açık ve anlaşılır şekilde bir çalışmada çizebilir. Bazen içimize attığımız düşüncelerin ve problemlerin dışa vurulması önemlidir. Bu açıdan sanatsal yaşantıların tedavi eden, iyileştiren bir yönü olduğu, duygusal ve akli dengeyi sağladığı da unutulmamalıdır (Özsoy, 2015, s.33,34).

Okul öncesi eğitimde sanat etkinlikleri

Gerek okul öncesi eğitimde gerekse diğer okullarda resim eğitimi eğitimin dâhilinde görülür ancak resim eğitimi özel yöntemleri olan bir disiplindir. Sanat eğitiminin önemi bilinmektedir. Ancak buna rağmen gerek yönetim ve öğretmenler gerekse öğrenciler tarafından kıymetli görülmemektedir. Resim eğitimini, çocuğunun özellikleri dolayısıyla alabileceği en verimli dönem okul öncesi dönemidir. Bu dönemde alınan resim eğitimi sayesinde çocuk çevresini ve kendisini tanıır, değerli olduğunu ve özel olduğunu hisseder (Diğler, 2012, s. 23).

Sanat eğitimi çocuğun kendine güvenini artırır ve kişilik gelişiminde etkilidir. Sanat eğitimi, özgür, hümanist, yaratıcı, içinde bulunduğu durumlara uyum sağlayabilen çocukların yetişmesi için önemli bir alandır. Sanat eğitimi, çocuğa içinde bulunduğu kültürü öğretir, milli değerlerini sevmeyi sahip çıkmayı öğretir ve özümsetir. Yaratıcılığını, hayal gücünü ve algısını geliştirir. Sanat eğitimin bütün gelişim alanlarına etki ederek hayatının her alanında kullanabileceği davranışlar kazanmasına yardımcı olur. (Ayaydın, 2011 s.36).

Okul öncesinde gerçekleştirilen sanat etkinlikleri çocukların ön planda tutulduğu çocuk etkin etkinliklerden biri olmalıdır. Çocuklar resimlerinde bütün duygu ve düşüncelerini bildiklerini hatta bütün

hayal dünyalarını yansıtabilirler. Öyle ki sözel olarak ifade edemedikleri birçok şeyi resimleri aracılığıyla anlatmaktadırlar. Resim eğitimi otoriter bir tutum ile değil daha esnek ve yumuşak kurallar çerçevesinde verilmelidir. Böylece çocukların yaratıcı potansiyelleri ortaya çıkarılabilmektedir. Aynı zaman da bu etkinliklerin çeşitliliği de çocukların farklı gelişim alanlarına etki etmesi açısından önem taşır (Diğler, 2012, s. 25). Sanat sadece müzelerde sanat galerilerinde ya da sergilerde gördüğümüz çeşitli resim ve heykellerden ibaret değildir. Sanat, gerçek anlamda yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır (Alakuş ve Özsoy, 2017).

Sanat etkinliklerinde öğretmenin rolü

Okul öncesi dönemde, okul öncesi öğretmenin desteğine özellikle küçük yaş gruplarında daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenciler öğretmenin yönergeleri ile çalışmalarını daha rahat ve daha doğru gerçekleştirebilmektedirler. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenin sanat alanındaki algısının ve yeterliliğinin çocukların eğitimine olan etkisi kaçınılmazdır. "Çocuklar yeteri kadar tanındığında yardıma ihtiyaç duydukları alanlar ve güçlü yönleri tespit edilebilir. Bu sayede onların ihtiyaçlarını karşılayacak etkili ve kaliteli eğitim programlarının oluşturulması sağlanır (Önder, 2016, s. 7)." Okul öncesi öğretmeni eğitimde kullandığı araç gereçler hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmalıdır (Montessorri, 1950). Bu sayede çocuklara verimliliğini ve öğrenme düzeyini öngörebilme becerisi de artacaktır. Bununla birlikte yine Montessori geliştirdiği çalışmada çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini önemli bulmuş ve okul öncesi öğretmenin çocukların eğitim faaliyetine çok fazla müdahalede bulunmaması gerektiğini vurgulamıştır (Montessori, 1953).

Sanat etkinliklerinin okul öncesi eğitim sınıfında işleniş çoğunlukla öğrenci merkezli olarak gerçekleştirilmektedir. Ancak öğrencilere standart boyama materyallerinin sanat etkinliği kapsamında verilerek boyanması çocukların yaratıcılığını engelleyen bir unsurdur. Öğretmenin çocukların yaratıcılığını engellemeyen özgün çalışmalar yapabilecekleri etkinlikler hazırlaması ve böyle bir sanat ortamı oluşturması gerekmektedir. "Okul öncesi eğitimde çocukların gruba uyumlarını sağlayan en etkili kişi öğretmendir. Öğretmenler her çocuğun bu süreç içerisinde mutlu, başarılı ve huzurlu birey olmasına destek verir (Önder, 2016, s. 8)." Sanat etkinlikleri literatürde serbest zaman etkinlikleri kapsamında belirtilmektedir. Öğretmen bu etkinlik kapsamında serbest resim çalışmaları yaptırabileceği gibi yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış çalışmalarda yaptırabilmektedir. "Serbest zaman etkinliklerinde sanat etkinlikleri önemli bir yere sahiptir (Poyraz, ve Dere Çiftçi, 2011 s. 83)."

Sanat eğitimin verimli olabilmesi için bazı şartların uygun olması gerekmektedir bu şartların başında sanat eğitiminin öneminin farkında olunması, güncel öğretim programı, nitelikli sanat eğitimcisi, sanatsal sürece yeterli vakit verilmesi ve nitelikli fiziksel donanımdır. (Buyurğan ve Buyurğan, 2018 s. 4). Bu faktörler mevcut olduğunda sanat eğitimi daha verimli olacaktır. Şüphesiz bu faktörlerin sağlanmasında en önemli görev yine eğitimciye düşmektedir. Eğitimcinin sanat algısı, alanında ki yetkinliği çocuklar için sonsuz bir sanatsal kaynak görevi görecektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması (case study) olarak desenlendirilmiştir. Merriam'a (2015) göre, nitel araştırmalarda çalışmanın verimliliği ve güvenilirliği için kaynaklar ilk elden temin edilmiş olmalıdır. Durum çalışması, araştırmacının, yaşamın içinden bir durum ve ya belli bir zamanla kısıtlanmış çoklu durumlar hakkında çeşitli kaynaklar aracılığı ile derinlemesine bilgi topladığı ve bu durumları tanımladığı, temalarını oluşturduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Durum çalışması, araştırma kapsamında olan beş yaş grubu çocukların sanatsal faaliyetlerinde yer alan çevresel unsurların derinlemesine gözlemlenebilmesi, incelenebilmesi için seçilmiştir. Ayrıca konunun daha önce derinlemesine incelenmemiş aydınlatılmamış bir nitelik taşıması bu yöntemin seçilmesinde etkili olmuştur. "Durum çalışmaları yaşamın belli bir kesitine ilişkin derinlemesine bilgi sağlar, okuyucunun kendi bulunduğu durumla sunulan durum arasında karşılaştırma yapabilmesine olanak tanır (Kuzu, 2013, s. 39)."

Durum çalışmasında şu dört unsura dikkat edilmelidir. Bunlar, durumun iyi tanımlanarak araştırma probleminin buna uygun belirlenmesi, geçerliliğin sağlanması, veri toplama araçlarının çeşitliliği ve analizin araştırma sorularıyla örtüşük yapılmasıdır (Akar,2016).

Durum çalışmalarında araştırmacı önce araştırılacak durumu sonra ise araştırmanın amacını seçmektedir. Ardından veri toplama araçlarını en derinlemesine veri elde edebileceği şekilde belirleyerek verileri derler. Bu verilerin analizinden sonra sonuçlardan çıkarımlar yapılır (Creswell, 2013).

Araştırma Ortamı ve Çalışma Grubu

Araştırma, Ankara ili, Etimesgut ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumu beş yaş grubu çocuklarının sanat etkinliklerini kapsadığı için araştırmanın uygulama ortamı beş yaş grubu anasınıfıdır. Araştırmaya beş yaş grubu sınıf mevcudu olan 17 kişi katılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada içerik analizi yapılmıştır. Araştırma süresince elde edilen dokümanlar araştırmanın amacına uygun olarak sistematik şekilde incelenerek sunulmuştur. Analiz sürecinde araştırma problemi göz önüne alınarak kategoriler oluşturulmuş, frekansları bulunmuş ve kodlamalar yapılmıştır. Bulgular tablolaştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın verileri yapılan gözlem, görüşme sırasında edinilen dokümanları ve araştırmanın uygulama süresince oluşturulan sanat ürünlerinin derlenmesi ile elde edilmiştir. Sınıf içinde yapılan gözlem ve görüşme uygulamaları için gerekli izinler alınmış, uygulama öncesi hazırlıkları yapılmıştır. Verilerin toplanmasında görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem uygulaması sırasında yarı yapılandırılmış gözlem yapılarak sanat etkinliği sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bununla birlikte veriler video kaydı ve fotoğraf yanı sıra araştırmacı notları tutularak toplanmıştır.

Bu araştırma için Anadolu Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu (31.01.2018- 4219) etik izin alınmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi eğitim kurumunda toplanan veriler kronolojik olarak sıralanmış ve analiz edilerek tablolaştırılmıştır. Araştırmanın amacı olarak beş yaş grubu çocukların sanat çalışmalarında bulunan çevresel unsurların etkisine ilişkin bulguların saptanması amacıyla yapılan analiz sonucu beş yaş grubu çocukların sanat ürünlerinde hangi çevresel unsurların yer aldığı belirlenmiştir. Araştırma verilerinden belirlenen bulgular tablolaştırılarak araştırma amacına uygun olarak açıklanmıştır. Analiz edilen sanat etkinliklerinin isimleri şöyledir: Kadınlar günü-anneme hediye, Yarasa etkinliği, Annemi seviyorum çünkü..., Bulutları gözlemliyorum, Babamı seviyorum çünkü..., Ülkemi tanıyorum - ege -İzmir(saat kulesi), Öğretmenimi seviyorum çünkü... ,İstiklal marşı, Tuza dikkat, Arkadaşımı seviyorum çünkü..., Çanakkale geçilmez , Marmara bölgesi, Orman- resim yarışması , Doğada bulunanlar listem , Truva atı, Atatürk , Oman 2 (resim yarışması), Çam ağacı yetiştirme aşamaları, Kozalak çiz, Dünya su günü yürüyüşü, Ağaçkakan.

Bulgularda yer alan çevresel etkenler altı maddede incelenmiştir. Bu etkenler şu şekildedir: arkadaş etkileşimi, öğretmen(otorite) etkileşimi, eğitim programı içeriği, fiziksel çevre elemanları, bireyin okul dışı sosyal çevresi, kişinin yaşantısına ait manevî öğrenmeler.

Tablo 2: Çevresel Etkenler, Kodlar Ve Sıklık Değerleri

Kategoriler	Kodlar	Etkinlik N	Katılımcı N
Arkadaş etkileşimi	Model alma (fiziksel model, arkadaşının resmini model alma)	20	57
	Sözel teşvik	8	19
	Arkadaş beğenisi	11	23
	Taklit(temsil etme) eğilimi	18	46
Öğretmen(otorite) etkileşimi	Otoriteye uyma eğilimi	21	310
	Otoriteyi model alma(fiziksel/davranış)	14	182
	Otoritenin eğitim algısı	21	-
Eğitim programı içeriği	Eğitim planı konuları	19 (uygun)	2 (uygun değil)
	Öğretim yöntemi	20 (uygun)	1 (uygun değil)
	Seçilen etkinliğin özellikleri	16 (uygun)	5 (uygun değil)

Fiziksel çevre elemanları	Doğa elemanları	45 (Tür)	250
	Yapay(beşeri) elemanlar	45 (Tür)	193
Bireyin okul dışı sosyal çevresi	Aile(anne, baba, kardeşler)	-	31
	Akrabalar ve Tanıdıklar	-	57
Kişinin yaşantısına ait manevi öğrenmeler	Sözel/ işitsel öğrenmeler	5	8
	Görsel öğrenmeler	18	118
6	16	236	1302

Arkadaş etkileşimi: Arkadaş etkileşimine ilişkin etkenler dört maddede belirlenmiştir bu etkenler ve görülme sıklıkları şöyledir: Model alma (fiziksel model, arkadaşının resmini model alma) 20 etkinlikte 57 kez, sözel teşvik 8 etkinlikte 19 kez, arkadaş beğenisi 11 etkinlikte 23 kez, taklit (temsil etme) eğilimi 18 etkinlikte 46 kez tekrar edilmiştir.

Araştırma verileri incelendiğinde arkadaş etkileşiminin çevresel unsurlardan biri olduğu ortaya çıkmıştır. Arkadaş etkileşiminin kapsamında yer alan bulgular, model alma, sözel teşvik, arkadaş beğenisi, taklit (temsil) etme eğilimi olarak belirlenmiştir. Çocukların sanat ürünü oluşturma sürecinde yakınında oturan arkadaşı ile oldukça fazla iletişim kurduğu, diğer arkadaşlarının sanat çalışmalarına dikkat ettiği görülmüştür.

Uygulama verilerinde arkadaş etkileşime ilişkin en fazla tekrar edilen davranışın model alma durumu olduğu saptanmıştır. Katılımcıların etkinlik sürecinde arkadaşlarını fiziksel görüntülerine dikkat ederek kendi sanat çalışmalarında yansıttıkları görülmüştür. Bununla birlikte yakında oturan arkadaşlarının sanat çalışmasına dikkat ettikleri ve bazı öğeleri model aldıkları gözlemlenmiştir. Diğer yandan etkinlik sürecinde birbirlerini sözel ifadelerle çeşitli nesne ve formları çizmeye teşvik ettikleri ortaya çıkmıştır. Sanat çalışmalarının oluşumu sırasında birbirlerinin sanat çalışmasını beğenmeleri ve takdir etmeleri o formların tekrarlanmasında etkili olmuştur. Bir diğer dikkat çeken durum ise katılımcıların sanat çalışmalarında sevdikleri arkadaşlarını veya onlara ait eşya ve durumları temsil etme eğilimi göstermeleri olmuştur.



Görsel 1: Arkadaş etkileşime ilişkin yakın oturan bireylerin çalışmalarının karşılaştırılması, babamı seviyorum çünkü.. Etkinliği

Görsel 1 de görülen sanat etkinliklerine dikkatli bakıldığında katılımcıların sanat çalışmalarında diğer arkadaşlarının çalışmalarına dikkat ettikleri ve birçok unsuru benzer çizdiği göze çarpmaktadır; kravat çizimleri, gömlek renginin seçimi, pantolon renginin seçimi, sevgi ifadesi olarak yer alan kalp sembolünün çizimleri birbiri ile açıkça benzerlik taşımaktadır. Aynı zamanda çizimi kâğıda yerleştirme yani kompozisyon kurma biçimleri de birbiri ile benzerlik göstermektedir. Veriler katılımcıların taklit (temsil) etme ve model alma eğilimini ortaya koymaktadır. Etkinlikler sırasında katılımcıların yanında ki arkadaşını bazı formları çizmesi için teşvik ettiği görülmüştür.

Öğretmen etkileşimi: Öğretmen etkileşimine ilişkin etkenler: otoriteye uyma eğilimi; 21 etkinlikte 310 olarak bulunmuştur. Otoriteyi model alma (fiziksel/davranış) 14 etkinlikte 182, otoritenin eğitim algısı 21 etkinlikte öğrenci tutumlarını etkilemiştir. Okul öncesi eğitim çocuğunun öğrenim sürecinde sınıf öğretmenin etkisinin yüksek olması normal bir durumdur. Yaş itibari ile küçük olan çocuklar yönlendime ve desteğe daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Araştırma verileri göstermiştir ki beş yaş grubu çocukların sanat çalışmalarında öğretmen etkisi oldukça fazladır.

Öğretmenin yönergelerine uyma eğilimi bütün etkinliklerde neredeyse bütün katılımcılarda görülmüştür. Aynı zamanda katılımcıların öğretmenin fiziksel görünüşüne oldukça fazla dikkat ettikleri ve bu unsurları detaylı olarak sanat çalışmalarına yansıttıkları fark edilmiştir. Okul öncesi eğitim çocuğu sanat etkinlikleri sınıfın öğretmeni tarafından seçilerek çocuğa yaptırıldığı için öğretmenin bu konuda ki yeterliliği ve eğitim algısı önem kazanmaktadır. Bulgularda, öğretmenin etkinlik seçiminin öğrencilerin etkinliğe olan ilgisini dikkatini ve sanat etkinliğini gerçekleştirmeye yönelik isteğinin üzerinde oldukça etkili olduğu yer almaktadır.

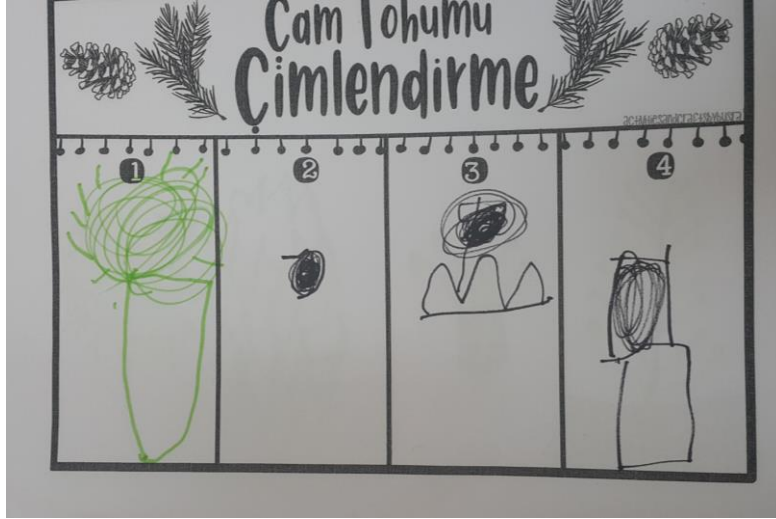
Görsel 2 de görülen çalışmalarda katılımcıların öğretmenin saçına, makyajına, kıyafet ve ayakkabı modeline dikkat ettikleri görülmektedir. Araştırmacı notlarında ilgili olarak şu ifadeler yer almaktadır: 'öğrenciler öğretmenin kıyafetleri, çantası takıları gibi birçok özelliğine dikkat ederek resimlerinde temsil ediyor (öğretmenimi seviyorum çünkü... etkinliği, araştırmacı notu, 12.03.2018).'



Görsel 2: öğretmenimi seviyorum çünkü.. etkinliği, katılımcı çalışmaları

Eğitim programı içeriği: eğitim planı konuları için 19 tane uygun, 2 tane uygun olmayan unsur, öğretim yöntemi için 20 tane uygun, 1 tane uygun olmayan unsur, seçilen etkinliğin özellikleri için 16 tane uygun, 5 tane uygun olmayan etken bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumunda sanat etkinlikleri, yıllık planda belirtilen amaç ve kazanımlar doğrultusunda, günlük eğitim akışları çerçevesinde öğretmen tarafından uygun görülen faaliyetlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla eğitim akışlarında yer alan faaliyetlerin çocuğun gelişim özelliklerine uygunluğu önemlidir. Araştırma verilerinde bazı etkinliklerin çocuğun gelişim özelliklerine göre zor olduğu anlaşılmıştır. Ve bu nedenle katılımcılardan birçoğunun etkinliğe karşı olumsuz tutum sergiledikleri görülmüştür.

İncelenen 21 etkinlik kapsamında çocukların sanat çalışmalarını etki eden üç unsur sınıflandırılmıştır. Bulgulara göre eğitim planının içerdiği konuların çocuğun zihinsel ve bedensel gelişim özelliklerine göre zor olması çocukların etkinliği algılamada problem yaşamalarına sebep olmuştur. Buna ilişkin çocukların zorlandığı iki etkinlik bulunmuştur. Bu etkinlikler fen ve matematik etkinliğiyle bütünleştirilmiş sanat etkinliği kapsamında gerçekleştirilmiş olan kozalak çiz etkinliği ve çam ağacı yetiştirme aşamaları isimli etkinliklerdir. Araştırmacının notlarına bu konu ile ilgili veriler şu şekilde işlenmiştir: "Öğrenciler etkinliği anlamakta zorlanıyor ve devam etmek istemiyorlar ayrıca öğretmen yönergeleri sürekli tekrarlamak durumunda kalıyor (18. Etkinlik, 22.03.2018)."



Görsel 3: 18. Etkinlik çam ağacı yetiştirme aşamaları, katılımcı sanat ürünü

Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde tercih edilen öğretim yönteminin çocukların etkinlikten keyif almalarını veya sıkılmalarını sağlamış ve etkinlik sürecini etkilemiştir. Öğretmen etkinliklerin bazılarında etkinlik konusu ile ilgili ön bilgiler vermiş ve bu süreçte anlatım yöntemini kullanmıştır. Ancak çocukların biran önce resim yapmak istedikleri katılımcılardan birinin "Öğretmenim kesebilir miyim? (Mamara etkinliği, video,15.03.2018)." diyerek biran önce faaliyete başlamak istediği görülmüştür. Bununla birlikte Truva atı isimli etkinlikte öğretmenin konu ile ilgili bilgileri verirken örnek resimler göstermesi ve konuyu soru cevap tekniğiyle öğrencileri dâhil ederek anlatması öğrencilerin dikkatinin toplanmasını sağlamış ve konu ile alakalı sorular sorarak katılım sağlamışlardır. "Öğretmenim bu at nerede (Truva Atı etkinliği, video,20.03.2018)?" "Öğretmenim kim yapmış? (Truva Atı etkinliği, video,20.03.2018)" gibi sorular sorarak etkinliğe aktif katılım sağladıkları görülmüştür.



Görsel 4: Truva atı etkinliği, katılımcı çalışması

Öğretmenin etkinlik seçiminin çocukların özelliklerine uygunluğu çocukların etkinlikten keyif alarak çalışmalarını sürdürmelerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Araştırma notlarında "öğrenciler kozalağın detaylarını çizmekte zorlandıkları için devam etmek istemiyorlar dikkatleri dağılıyor (etkinlik 19: kozalak çiz etkinliği, 22.03.2018)" ifadesi yer almaktadır. Bununla birlikte diğer etkinliklerin çoğunda bu şekilde bir zorlukla karşılaşmadıkları için etkinliği sıkılmadan tamamladıkları göze çarpmaktadır.

Fiziksel çevre elemanları: Fiziksel çevre elemanlarına ilişkin etkenler 45 tür, doğa elemanları 250, yapay (beşeri) elemanlar 193 olarak bulunmuştur. Beş yaş grubu çocukların sanat ürünlerinde rastlanan fiziksel çevre elemanları bir diğer deyişle insan harici dış faktörler iki maddede sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Bunlar doğa elemanları ve yapay elemanlardır.

Toplanan verilerde görülen doğa unsurları ağaç, kelebek, bulut vb. elemanlardır. Yapay elemanlar ise insan tarafından yapılmış olan her türlü eşya ve yapıyı kapsamaktadır. Beş yaş grubu çocukların doğa unsurlarını daha sık resimlerinde tekrar ettikleri görülmektedir.



Görsel 5: orman- resim yarışması etkinliği, katılımcı çalışması

Görsel 5'te görülen orman isimli sanat çalışmasına katılımcının görüşme formunda 1. soruya verdiği cevaplar şu şekildedir: "uğur böceği, güneş, ağaçlar, kalp, çimen, gökyüzü (Orman resim yarışması etkinliği, görüşme formu (19.03.2018))." inceleme sonucunda katılımcıların doğa unsurlarına sanat çalışmasında yer verdikleri görülmektedir.

Bireyin okul içi ve dışı sosyal çevresi: Bireyin okul içi ve dışı sosyal çevresine ilişkin etkenler: aile(anne, baba, kardeşler) 31 tane, akrabalar ve tanıdıklar 57 tane etken görülmüştür.



Görsel 6: arkadaşımı seviyorum çünkü... Etkinliği, katılımcı çalışması

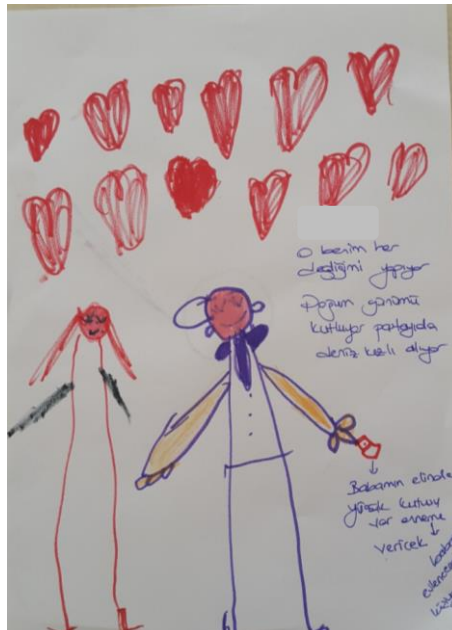
Çocukların anne baba ve diğer aile bireylerini sanat çalışmalarında temsil etmekten hoşlandıkları ve sık sık resimlerine yansıttıkları görülmüştür. Bununla birlikte sınıftaki arkadaşlarını ve öğretmenlerini de sık sık resimlerinde çizdikleri bulgular arasındadır. Sanat çalışmalarında aile bireyleri ve diğer tanıdıkları haricinde çocuğun kendisini çizdiği 11 sanat ürüne rastlanmıştır.

Görsel 6 da görülen sanat çalışmasının üzerine öğretmen tarafından öğrenciye sorularak yazılan notta "arkadaşımı çok seviyorum çünkü M. T. benimle oyun oynuyor, E. T. Beni hiç kırmıyor." İfadeleri yer almaktadır. Verilere bakıldığında katılımcıların sanat çalışmalarında sınıf arkadaşlarını ve diğer tanıdığı kişileri çizmekten keyif aldıkları görülmektedir.

Kişinin yaşantısına ait manevi öğrenmeler: Kişinin yaşantısına ait manevi öğrenmelerine ilişkin etkenler: sözel/ işitsel öğrenmeler 5 etkinlikte 8 katılımcıda, görsel öğrenmeler 18 etkinlikte 118 katılımcıda görülmüştür.

Katılımcıların sanat çalışmalarında dikkat çeken diğer bir unsur sadece görsel olarak öğrenmeler gerçekleştirip sanat çalışmasına yansıtmadığı aynı zamanda duyarak edindiği bilgileri zihinsel süreçlerden geçirecek çalışmalarında temsil ettikleri görülmüştür.

Katılımcıların psikolojik olarak etkilendikleri zihinsel süreçleri sanat çalışmasında temsil ettiği görülmektedir. Katılımcının babasını elinde yüzük kutusu ile çizmesi ve bu çizimi 'babamın elinde yüzük kutusu var anneme (babamın evleneceği kişiye) verecek' şeklinde ifade etmesi katılımcının sanat çalışmasında aile yaşantısıyla ilgili bir kesiti temsil ettiğini göstermektedir. Bu çizimin ve tasvirin doğruluğu sınıf öğretmeninin bilgisine başvurularak doğrulanmıştır. Örnek olarak verilen bu sanat ürünü beş yaş grubu çocukların sanat etkinliklerinde yakın çevresini temsil ettiğini işaret etmektedir. Uygulama süresince birçok bezer çevresel kaynaklı temsile rastlanmıştır.



TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma verilerinin analizi sonucunda 21 etkinlik incelenmiştir. Bu analizlerden elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Beş yaş grubu çocukların sanat etkinliklerinde çevresel faktörleri yoğun olarak kullandıkları görülmüştür. Dolayısıyla bu kullanımlarda çeşitli etkileşimler oluşmuştur. Araştırma verileri göz önüne alındığında bu çalışmaya Bandura'nın sosyal öğrenme kuramını gösterebiliriz. Bandura kuramında insanların öğrendiği bilgilerin büyük bir kısmının çevreden gözlem yoluyla öğrenildiğini savunmaktadır.

Bandura'nın kuramında bahsettiği dolaylı öğrenme, çevreden, diğer bireylerin davranışlarının getirilerinin görülmesiyle edinilen öğrenmelerdir. Başkalarından görülerek edinilen öğrenme dört aşamadan oluşmaktadır; "dikkat etme, akılda tutma, üretim süreçleri, motivasyondur (Ekici, 2016, s.114)." Ayrıca Bandura kişinin hatırlamadığı bir şeyi taklit edemeyeceğini savunmaktadır. Bu açıdan verilere bakıldığında araştırmanın uygulama süresince katılımcıların daha önceki sanat çalışmalarında kullanılan materyalleri hatırladıkları ve sonraki sanatsal çalışmalarına da yansıtıkları görülmüştür. Bandura kişilerin taklit edilerek model alınarak davranışların öğrenildiğini söylemektedir. Çalışmanın verilerine bakıldığında katılımcıların birçok öğeyi çevresel kaynaklı edindiği ve böylece sanat çalışmasına yansıttığı görülmektedir. Sosyal öğrenme kuramı bu araştırmanın kuramsal dayanağı durumundadır. Literatürde çocuk resimlerinde görülen unsurlara ilişkin bilgi veren bilgi veren kaynaklar yer almaktadır. Buyurgan ve Buyurgan' a (2018) göre, "Simge, çocuğun nesnel dünyasında tanıdığı şeylerin eşdeğeridir." Buna ilişkin çocuğun yaşantısında gördüğü nesnelere sanat ürününde çeşitli formlarda yansıttığını ifade edebiliriz. Buyurgan ve Buyurgan' a (2018) göre, çocuğun yaşantı ve tecrübesi arttıkça simgeleri de gelişir. Çocukların resimde yansıttığı imgelerin oluşumunda "çocuğun yaşı, görsel ve işitsel uyarıcılar, aile, okul, kültürel çevre" etkilidir. Ayrıca en önemli faktörlerden biride görsel uyarıcılarıdır. Günümüzde çocuklar günlük yaşamında sıklıkla göremeyeceği nesne ve canlıları teknolojik imkânlarla görmektedir. Örneğin belgeseller çocukların birçok hayvanı görerek resimlerinde yansıtma olanağı tanıyabilmektedir. Ve ya çocuklar izledikleri çizgi film karakterlerini sanat çalışmasında resmedebilmektedir. Bu resimler dünyanın zihinsel olarak imgeleştirilmiş halleridir.

Bu bağlamda öğrencilerin karşılaştığı uyarıların verimliliği hakkında okul öncesi öğretmenlerinin ve eğitimcilerin bilinçli olması öğrencilerin karşılaştıkları uyarıların öğrenirken zararlı uyarıların etkilerinden korunmalarına olumlu etki edecektir. Zengin bir uyarıcı çevreye sahip olan bir öğrenci yaratıcı potansiyelini ortaya çıkararak özgün ürünler ortaya koyabilecektir.

Piaget kendi çocuğunu gözlemlemiştir. Çocuğunun sevdiği bir oyuncakçı ile arasına bir engel koymuştur ve çocuğun vereceği tepkileri gözlemlemiştir (Vesta ve Ark, 1995 akt. Aral ve Duman, 2017 s.108). Piaget zihinsel gelişim kuramını öne sürmüştür bu kuramda bazı kavramları açıklamıştır. Zihinsel gelişim kuramında geçen "şema" kavramı bu araştırma bulgularında görülmüştür. "Şemalar bireylerin zihinsel olarak çevreye uyum sağladığı ve çevreyi organize ettiği bilişsel ve zihinsel yapılarıdır (Wadsworth, 2015). Piaget'in zihinsel gelişim kuramında bahsettiği işlem öncesi dönemi çocuklarının kendilerini taklit yeteneği ile ifade etme çabaları bu araştırmanın bulguları açısından ilişkili görülmüştür. Araştırmada çocukların sanatsal süreçte kendilerini ifade etmede taklide dayalı davranışlar sergilediği bulgular arasında yer almaktadır. İşlem öncesi dönemindeki çocukların sembollerini kullanmaları ve nesnelere birebir görmeden kendilerinde var olan zihinsel imgelerini kullanmaları araştırma bulgularında sıkça görülmüştür.

5-7 yaş arası çocukların çalışmalarının sanatsal nitelik taşıyıp taşımadığı, birçok araştırmacı tarafından sorgulanmıştır. Çocukların çalışmaları, Picasso, Klee, Dubuffet gibi ressamın eserleri ile kıyas edilmiştir. Çocuk resmi geçmişten günümüze ilgi ve merak konusu olmuştur. Çocuklar resim yapmaktan keyif alır. Bu yaş grubu çocuklar resimlerin sanatsal estetiksel değeriyle değil kendi istediklerini çizip çizmedikleriyle ilgilenirler. 4-7 yaş arası çocukların çizimleri tesadüfi değildir. Çocuklar bu dönemde dünyayı algılayış biçimini kâğıda yansıtmaktadır (Buyurgan ve Buyurgan,2018). Arnheim, çocukların nesnelere ne kadar karmaşık olursa olsun resimlerinde bu nesnelere basit şekilde çizdiklerini söylemektedir ve bu durumun sebebinin bedensel yetersizlikten ya da kasları yüzünden olmadığını ifade etmiştir. Çocukların görüp öğrendiği nesnelere zihinsel olarak kurgulayarak çizimlerinde yansıttıklarını, zihinsel gelişimleri ilerledikçe bu kurgulama ve yansıtma tutumlarının daha karmaşık bir yapıda görülebildiğini belirtmiştir. (Arnheim, 1974

akt. Dilmaç, 2018 s.98). Çocukların resimlerinde görülen dünyayı algılayış biçimlerinin sonucunda oluşan imgeler ve bu imgelerin genellemesidir. Çocuk toplumsal olarak bedensel ve zihinsel açıdan uyum içinde gelişir. Bu bağlamda algıları geliştikçe sanatsal ürünleri de değişim gösterir. Resimlerdeki nesnelerin özellikleri, bu nesnelere çizim biçimleri gelişir (Buyurgan ve Buyurgan, 2018 s. 25). Araştırma sonuçları beş yaş grubu çocukların ilgilerini çeken ve hoşuna giden birçok nesne ve unsuru sanat ürününe yansıttıklarını, zorlandıkları etkinliklerde sanat ürününü tamamlarken keyif almadıklarını göstermiştir. Araştırma, Bandura Sosyal Öğrenme Kuramı ve Arnheim'in görüşleri ile doğru orantılı nitelikte sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenin hazırladığı etkinliklerin çocukların gelişim düzeylerine uygun olup olmaması çocukların sanat çalışması verimli şekilde gerçekleştirmelerinde oldukça etkili olmuştur. Freud'cu görüşe göre, "sanat eğer yerinde uygulanırsa çocuğun zihinsel sağlığına yardımcı olur ve onun gerilimini hafifletir." Bu gelişme sanat eğitimi alanında çocuk sanatı düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Franz Çizek'e göre bütün çocuklar özgürce farklı farklı şeyler anlatmak ister. Çocuğun ortaya çıkardığı üründen çok bu sürecin çocuğun gelişimine katkısı önemlidir (Stankiewicz, 2008 akt. Ayaydın 2011 s 21). Bu durumda okul öncesi öğretmenlerinin ve diğer eğitimcilerin çocuğun sanat çalışmasında sonuçta oluşan ürünün haricinde sanat ürününün oluştuğu süreci de önemsemeleri ve çocukların keyif alarak sürdürecekleri nitelikte sanat çalışmaları tercih etmeleri daha verimli olacaktır. Araştırma verileri sanat çalışmasının çocuğun gelişim düzeyine uygunluğunun çocuğun sanat çalışmasını hem süreç hem de ürün bazında etkilediğini işaret etmektedir.

Araştırmaya ilişkin kuramların yanı sıra literatürde yer alan çocuk resimleriyle ilgili yapılan önemli araştırmalar mevcuttur bunlardan en çok göze çarpan Kellogg ve Lowenfeld'in çalışmalarıdır. Bu çalışmalar çocuk resimlerinin incelenmesi açısından araştırma ile benzerlik göstermektedir.

"Lowenfeld, çocuğun çizgisel gelişim evrelerini onun bir bütün olarak çok yönlü gelişimiyle birleştirir". Lowenfeld kitabında çocukların yaratıcılığına müdahale edilmezse çocukların gelişip kendiliğinden yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarabileceklerini savunmaktadır (Lowenfeld, 1965 akt. Kırıçoğlu, 2005). Araştırma verileri göstermiştir ki öğretmenin olumsuz dönütler vermediği, eğitim programının gelişim dönemine uygun olduğu, özgün ürün oluşturmaya imkân tanıyan öğrenme ortamı çocukların sanat etkinliklerinden keyif almasında etkili olmuştur. Bu durumda Lowenfeld'in görüşü ile araştırma analizlerinde ortaya çıkan verilerin doğru orantılı olduğu söylenebilmektedir. Araştırma verileri Lowenfeld'in görüşleri ile paralellik gösterse de bu araştırma çok daha sınırlı olup sadece beş yaş çocuklarının sanat etkinliklerinde görülen çevresel unsurları ve etkisini incelemekle sınırlı kalmıştır. Lowenfeld ise çocuğun sanatsal gelişimi süresince geçirdiği evreleri ortaya koymuş ve çocuğun bu gelişimini bütünsel olarak incelemiştir. Lowenfeld'in çalışması bu araştırma için önemli aydınlatıcı veriler içermekle birlikte odak noktası bakımından bu araştırmadan farklıdır.

Kellogg, çocuk resimleri ile ilgili büyük çaplı bir araştırma ortaya koymuştur. 30 farklı ülkeden bir milyona yakın resim derlemiş ve bu resimlerin arasındaki benzerlikleri incelemiştir. Çocukların farklı kültürlerden olmasına rağmen benzer formlar çizdiklerini bulmuştur ve bu durumu doğuştan gelen bir yeti olduğu şeklinde açıklamıştır (Kellogg, 1969 akt. Dilmaç, 2018, s. 119). Bu araştırma, çocuk resimlerinin incelenmesi bakımından benzer niteliktedir ancak veri toplama ve analiz yöntemi bakımından farklılaşmaktadır. Bu araştırma, çocukların sanat çalışmalarının oluşumu sırasında video kaydı alınması, paralel görüşme yapılması ve çocukların ürünü oluşturduğu ortamda anlık notlar alınması bakımından daha sağlam ve nitelikli sonuçlar elde etmeyi hedeflemiştir. Ronda kellogg ise araştırmasında çocukların sanat çalışmasının oluştuğu mekândan, zamandan ve çocuğun resim yapma anındaki fiziksel ve duygusal durumundan bağımsız olarak resimleri incelemiştir.

Araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında öğrencilerin bazı etkinliklerde zorlandıkları ve dolayısıyla çalışmadan sıkılarak yapmak istemedikleri görülmüş ve öğretmenin öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun etkinlik seçiminin etkinliğin keyifli ve verimli olarak tamamlanmasında etkili olduğu anlaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun etkinlik seçebilmeleri için çocukların gösterdikleri gelişim özelliklerinin bilinmesi önem taşımaktadır. Bu sayede çocukların sanatsal faaliyetlerden soğumamaları, sıkılmamaları ve yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri mümkün olacaktır. Ayrıca çocukların öğretmeni resimlerinde sıklıkla yansıttıkları öğretmenin tutum ve davranışlarına özellikle dikkat ederek resimlerinde yer verdikleri görülmüştür. Bu hususta eğitimcinin genel tutumunun ve sanatsal bakış açısının çocukların sanat algısında oldukça etkili olduğu söylenebilmektedir. Eğitimcinin bu konuda ki hassasiyeti çocuğun yaratım sürecini olumlu ve olumsuz yönde etkileyecektir. Aynı zamanda beş yaş grubu çocukların sanat çalışmalarında göze çarpan diğer önemli unsur aile ve okul dışı çevre olmuştur. Çocuğun yakın çevresi okul öncesi öğretmeni tarafından konu ile ilgili bilgilendirilmeli ve çocuğun sanatsal gelişimi desteklenmelidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Anadolu Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu (31.01.2018-4219) etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Alakuş, A. O., Özsoy, V.(2017).Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri.Ankara: Pegem Akademi
- Aral, N. ve Duman, T. (2017). Eğitim psikolojisi. Ankara: Pegem akademi.
- Arnheim, R. (2015). Görsel Düşünce. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Artut, K.(2017). Okul öncesinde resim eğitimi(4. Baskı).Ankara: Anı
- Akar, H.(2016).Eğitimde nitel araştırma desenleri.Ankara: Anı.
- Ayaydın, A., Üstün Vural, D., Tuna, S., Gökay Yılmaz, M. (2011).Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi. Ankara: Pegem Akademi
- Buyurgan, S., Buyurgan, U.(2018). Sanat eğitimi ve öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, W.J.(2013).Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.(Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir).Ankara: Siyasal kitapevi.
- Diğler, M. (2012). Okul Öncesinde Resim Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi
- Dılmaç, O.(2018).Sanat eğitim tarihi çerçevesinde çocuk sanatının tarihi. Ankara: Pegem Akademi.
- Dinç, B., Güven, G.,İnal, İnan, H. Z., Cevher Kalburan, N., Özbey,S.,Şimşek, Ö.(2012). Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri.(2. baskı).Ankara:Pegem Akademi
- Gardner. H. (1993). Multiple intelligences the theory in practice.
- Ekici, G. (2016). Öğrenme- öğretme kuramları ve uygulamada ki yansımaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergin, H. K., Köse, S.(2013). Zeka Türüne Göre Çocuk Eğitimi. İstanbul:Hepsi çocukEkici, G.(2016). Öğrenme- Öğretme kuramları ve uygulamada ki yansımaları. Ankara: Pegem akademi
- Kırışoğlu, O. T.(2005). Sanatta eğitim görmek- öğrenmek-yaratmak.Ankara: Pegem Akademi.
- Kuru Turaşlı, N.(2018).Erken çocukluk eğitimine giriş.Ankara: Anı.
- Kuzu, A. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri.Eskisehir:Anadolu Üniversitesi.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir araştırma. (Çev. S. Turan, H. Özen). Ankara:Nobel
- Montessori, M.(1953). La metne del bambino. Roma: Garzanti
- Montessori, M.(1950). La skoperta del bambino.Roma: Garzanti
- Ogelman, H. G., Ünüvar, P., Körükçü, Ö., Çalışandemir, F., Kıldan, A. O.,Katrancı, M., Elibol, F., Şeker,P.T., Çetingöz, D.,Atli, S., Ersan, C., Demir, E., Ahi, B.,İnci, M.A., Pişgin, Çivik, S. (2014). Okul öncesi eğitim giriş,Ankara: Pegem Akademi
- Önder, A.(2016). Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri. Ankara: pegem akademi
- Özsoy, V.(2015).Görsel sanatlar eğitimi.Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, V., Ayaydın, A.(2016).Görsel tasarım Öge ve ilkeleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N.(2018).Gelişim, Öğrenme ve Öğretim(25. baskı). Ankara: Anı.
- Poyraz, H., Dere Çiftçi, H.(2011). Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri (4. Baskı). Ankara:Anı
- Read, H.(1960).Sanatın anlamı. (Çev. G. İnal, N. Asgari). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi
- Yavuz, M.(2018).Eğitim bilimine giriş.(1. baskı). Ankara: Anı
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wadsworth, B. J. (2015). Piaget'in duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı. (Çev: M. Kandemir, A. Kaşkaya, M. Palancı). Ankara: Pegem Akademi.

İletişim/Correspondence

Doç. Metin İNCE

mince@anadolu.edu.tr

Sinem UYSAL

snmuyslcnr@gmail.com

Using Station Technique at Teaching Turkish as a Foreign Language

Bilal Ferhat Karadağ, Erzincan Binali Yıldırım University, 0000-0002-5301-2860

Abstract

Since the early days of language teaching, researchers have been interested in how to teach the foreign language. In this direction, many methods and techniques have been tried throughout the process, and the orientations towards new methods and techniques have also continued. Today, various methods and techniques are preferred in the environments where Turkish language as a foreign language. Effective teaching of Turkish is aimed with these methods and techniques called traditional and contemporary. The station technique also stands out as one of the contemporary techniques that can be used in language teaching due to its structure. The aim of this study is to evaluate the use of station technique in teaching Turkish as a foreign language according to student' views. The study was carried out with phenomenological design within the framework of qualitative research method. The research was carried out in Erzincan province in TÖMER. Twelve foreign students studying at TÖMER attended the study. The data of the study were collected through a semi-structured interview form consisting of semi-open ended questions. The analysis of the obtained data was carried out by content analysis. In the interviews, participants were found to find the station technique to be different and useful, to improve communication between students and teachers, to contribute to the students from various angles; and students think that this technique should be used in other courses. From the results obtained, it has been proposed to increase the number of activities with station technique and enrich it with different contents to use this technique in acquiring and developing language skills.

Keywords: Station technique, teaching Turkish as a foreign language, semi-structured interview, student views.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 560-578
DOI: 10.17679/inuefd.511793

Article type:
Research article

Received : 11.01.2019
Accepted : 22.05.2020

Suggested Citation

Karadağ, B. F. (2020). Using station technique at teaching Turkish as a foreign language, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 560-578. DOI: 10.17679/inuefd.511793

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, various methods and techniques are used in teaching Turkish as a foreign language. These methods and techniques are also used in Turkey as well as all over the world at different times and in different ways and continues to be used. Especially, it is important to prefer different methods and techniques in teaching Turkish during the courses, which became more systematic as days pass, as a foreign language. This is because different activities are needed in order for the students to develop four basic language skills and to give priority to the communicative dimension of the language. As Karadağ (2017) stated, while teaching Turkish as a foreign language and trying to improve basic language skills, a variety of methods, techniques and activities are needed. Station technique is seen as a contemporary technique which can be used in teaching Turkish as a foreign language because it is a student centered technique as well as positively affecting the attitude of the learners.

There is no previous study to evaluate the use of station technology in teaching Turkish as a foreign language by the opinions of students. It is therefore important to determine how much the station technique is useful in learning environment or how it responds to the students rather than the theoretical part of the work. This study differs from other studies in that it is an effort to determine how the application of the station technique to the lessons in which Turkish is taught as a foreign language finds a response in the students; at the same time, the fact that there is no previous work on station technique in teaching Turkish as a foreign language.

Purpose

With the feedback from the students, it will be possible to determine what kind of portraits will emerge when the station technique is used in teaching Turkish as a foreign language. Thus, an idea will be able to be provided about student opinions for the educators who are considering to use this technique. Contribution of the work to the field is thought to be the result of this. For this purpose, it was aimed to evaluate the use of station technique in teaching Turkish as a foreign language by the student opinions. In this context, an attempt was made to answer the question of how student opinions are used for the use of station technique in lessons.

Method

This research has been carried out with phenomenological design within the framework of qualitative research methodology. When the phenomenological pattern was chosen as the study pattern, it has been effective to instruct students by using station technique for eight weeks and to learn what their views have been in order to reveal the experiences of the students on this eight-week process. Participants of the study have been selected according to the sample of the easily accessible case, one of the purposeful sampling types. The study group of the study consists of 12 foreign students studying Turkish at TÖMER. Participants came to the country in order to study in Turkey, yet they could not receive the C1 certificate they still get Turkish language education at TÖMER. Participants' ages ranged from eighteen to twenty-six. In this study, interviewing was preferred as a data collection tool. Semi-structured interviews were used because of the attempt to identify student opinions on the use of the station technique in the process of teaching Turkish as a foreign language. The flexibility of the semi-structured opinion was used and the questions were rearranged according to the participants' answers. Later on, the interviews were recorded with voice recorder with the permission of the participants as it both prevented the loss of the data and allowed access to the interview data again. The length of interviews with the participants ranged from twenty to twenty-six minutes. A semi-structured interview form consisting of semi-open ended questions was used to collect the data. The analysis of the research data was carried out by content analysis. During this analysis, the data set was read many times and significant dimensions were determined. As a result of this, certain codes have been produced and the meaningful parts of the data have been named according to the revealed meaning.

Findings

In the study, it was aimed to evaluate the use of station technique in teaching Turkish as a foreign language by student opinions. According to the results obtained from the study data prepared based on the participant expressions, the students have found the technique different, entertaining, and interesting from the

applications in other courses, since it allows activities outside the course book, provides free thinking and free writing, and allows for different sitting arrangement and to write in different topics.

Discussion & Conclusion

There are other studies in which similar results are obtained when literature is examined (Genç, 2013). Genç (2013) has included several learning stations in his study which aims to identify the opinions of teacher candidates for the use of station technology in environmental education. According to the results of the research that the students were trying to reflect their knowledge, emotions and thoughts about the environment, it is concluded that the station technique has interesting, instructive and interesting characteristics to the course. Therefore, this result supports the fun and interesting result of this research. As it is seen, the station technique is considered suitable for various courses because it increases the attendance of the students to the lesson and makes the lesson interesting while teaching.

Participants have shown that the situations they most like in station technique are to write freely and in different ways, to complete a job that is left unfinished, in other words to complete the pieces, and to exchange the ideas can take place. In other words, the effort to reach the whole which is the inherent nature of the station technique and while doing so, the fact that they can communicate with each other and they are not subject to any limitations in terms of the content of the subjects have been the ones of their most likelihood parts of the technique. It is thought that students should use the station technique when they need to work in a tight communication environment and to socialize. Because the nature of the technique, which is inherent in the technique, gives the students the opportunity to strengthen their communication and socialize among themselves.

Participants did not specify any element as a dislike in the station technique. Only one participant stated that he was not taken seriously by his friend and his sayings was not passed on paper; and he realized that he never experienced such a negativity by emphasizing that this happened only once. Other participants have reported that there is nothing they do not like, and on the contrary they are very happy to be involved in this technique. However, in different researches it was determined that some negativities occurred during the application of the station technique. Therefore, when the station technique is applied, it is revealed that different negativities may be experienced in different environments.

Participants indicated that the station technique contributed to the development of vocabulary, writing, self-confidence, meaningful sentences and the development of imagination. In other words, the participants stated that the station technique benefited them from various angles and facilitated their work in the language learning process. When assessed from this aspect, it can be considered that the station technique should be utilized in order to provide the criterias that was claimed when the course needs to be shaped according to student opinions. Thus, when the technique is applied, it is considered that the students can learn and have fun. Finally, participants noted that the station technique should be used in the following lessons. This is based on the premise that the station technique advances speech and writing, improves imagination, allows foreign learners to coalesce and prepares the basis for learning new words. It is understood from the participants' view that the station technique is a technique that should be used in future lessons in terms of improving the writing and speaking skills in terms of content, but also to improve the imagination and facilitate the learning of new words. When the opinions of foreign students participating in the survey are taken into consideration, the following suggestions can be presented:

- The number of events made with the station technique should be increased and enriched with different contents.
- This technique can be used to acquire and develop language skills.
- This technique can be used at the beginning of the education period to ensure that students are able to converge and communicate more easily.
- As the students need to use new words at writing activities, station technique can be used in effective word teaching.
- This technique may be used for the seating arrangement where the conventional seating arrangement needs to be changed.

İstasyon Tekniğinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı

Bilal Ferhat Karadağ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, 0000-0002-5301-2860

Öz

Dil öğretiminin gerçekleştirildiği ilk zamanlarından beri yabancı dil öğretiminin nasıl olması gerektiği araştırmacıların üzerinde durduğu bir konu olmuştur. Bu doğrultuda süreç boyunca birçok yöntem ve teknik denenmiş, ayrıca ihtiyaca göre yeni yöntem ve tekniklere yönelimler de devam etmiştir. Günümüzde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda çeşitli yöntem ve teknikler tercih edilmektedir. Geleneksel ve çağdaş diye nitelenen bu yöntem ve tekniklerle Türkçenin etkili bir şekilde öğretimi hedeflenmektedir. İstasyon tekniği de yapısı itibarıyla dil öğretiminde kullanılabilecek çağdaş tekniklerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde istasyon tekniğinin kullanımını öğrenci görüşlerine göre değerlendirmektir. Çalışma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde fenomenolojik desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Erzincan ilinde Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya bu TÖMER'de öğrenim görmekte olan on iki yabancı öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri yarı açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde katılımcıların istasyon tekniğini farklı ve faydalı buldukları, öğrenciler ve öğretmenler arasında iletişimi artırdığı, çeşitli açılardan öğrencilere katkılarda bulunduğu, öğrencilerin bu tekniğin diğer derslerde de kullanılması düşüncesine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak, istasyon tekniğiyle yapılan etkinliklerin sayısının artırılması ve farklı içeriklerle zenginleştirilmesi, dil becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde bu teknikten faydalanılması önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İstasyon tekniği, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yarı yapılandırılmış görüşme, öğrenci görüşleri.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 560-578
DOI: 10.17679/inuefd.511793

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 11.01.2019
Kabul Tarihi : 22.05.2020

Önerilen Atıf

Karadağ, B. F. (2020). İstasyon tekniğinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 560-578. DOI: 10.17679/inuefd.511793

GİRİŞ

Köksal ve Varışoğlu (2014), dil eğitimcilerinin geçmişten günümüze kadar üzerinde önemle durdukları sorunların başında dil öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği probleminin geldiğini belirtmektedirler. Uygulanmaya çalışılan yöntem ve tekniklerin bazıları öğretmen merkezli iken bazıları ise öğrenciyi merkeze alan ve onları öğrenme süreçlerinde aktif konuma getiren uygulamalara yer veren yöntem ve tekniklerdir. Geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğretim süreçleri, daha çok belirli kalıpların öğretimi ve öğrencinin pasif durumda kaldığı anlatım yöntemleriyle ilerlemektedir. Oysa Maden ve Durukan'ın (2010) da belirttiği gibi öğrencilerin derse olan tutumları ile elde ettikleri başarıları arasında olumlu anlamda bir ilişki bulunmaktadır. Eğer derslerde öğretmen merkezli yöntem ve teknikler çok fazla tercih edilirse öğrencinin derse olan tutumu olumsuz olabilmekte ve bu da beraberinde öğrenme sürecinde tam anlamıyla başarının yakalanamaması problemini getirmektedir. Bu sorunu aşabilmek için de öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Yaylı (2008), yapısal-durumsal programların beklentileri karşılayamaması üzerine, dil öğretiminin daha çok işlevsel ve kavramsal bir programa dayanması gerektiği fikrinin ortaya çıktığını; yani dil öğretimi yapılırken dil bilgisi kurallarından ziyade günlük iletişim dilinin önemli hale geldiğini belirtmektedir. Bunun sonucunda da daha çağdaş denilebilecek öğrenci merkezli yöntem ve teknikler tercih edilmeye başlanmıştır. Bu yöntem ve teknikler dilin iletişimsel boyutunu ön plana çıkarırken aynı zamanda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini güzel bir şekilde ifade edebilmesini ve sınıf içi etkinliklere katılımlarının artmasını sağlamıştır. Bu öğretim yöntem ve teknikleri öğrenciyi merkeze alarak kullanıldığında yabancı dil öğretimini de kolaylaştırmaktadır. Öğrenci ders içerisinde ne kadar aktif olursa öğrenmek istediği hedef dile yönelik o kadar olumlu tutum geliştirebilmektedir. Çünkü Kara'nın (2010) da ifade ettiği üzere yabancı dil öğretimi, sadece öğrenciyi merkeze alan yöntem ve teknikler kullanıldığında ve uygun teknolojiler ile de desteklendiğinde etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir.

"Dil öğretiminde yöntem daima gündemde tutulması gereken bir konudur" (Yakar ve Yılmaz, 2016: 266). Özellikle gün geçtikçe daha sistematik bir hale gelen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin derslerde tercih edilmesi önem arz etmektedir. Nitekim öğrencilerin dört temel dil becerilerinin geliştirebilmesi ve dilin iletişimsel boyutunu ön plana çıkarabilmek için farklı etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Karadağ'ın (2017) da belirttiği gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretirken ve temel dil becerilerini geliştirmeye çalışırken çeşitli yöntem, teknik ve etkinliklere gereksinim duyulmaktadır. İstasyon tekniği de gerek öğrenci merkezli bir teknik olması gerekse de öğrencinin derse olan tutumunu olumlu etkilemesi yönüyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilir çağdaş bir teknik olarak görülmektedir.

Manuel (1974) istasyon tekniğini, öğrencilerin belirli bir hedefe ulaşabilmesi için mantıksal bir düzenle oluşturulmuş komutların verildiği ve değerlendirme işleminin şeffaf bir şekilde yapıldığı teknik olarak açıklamıştır. İstasyon tekniği, öğrencilerin belirli gruplara ayrılarak önceden belirlenmiş istasyonlarda eş zamanlı çalıştıkları ve bir önceki gruptan yarım kalan işi devam ettirdikleri bir uygulamadır. "İşbirlikli, çoklu zekâ ve yapılandırmacı/oluşturmacı öğrenme yaklaşımlarından faydalanarak; öğrencilerin öğrenme süreci boyunca aktif olmalarını sağlayan, onların kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayan ve öğrencilerin işbirlikli gruplar halinde tüm zekâ alanlarına hitap edecek etkinlikleri yapmalarına fırsatlar sunan bir çağdaş öğrenme yaklaşımıdır" (Benek, 2012: 8). Greogory ve Hammerman'ın (2008) belirttiği üzere her istasyon merkezi çeşitli öğrenme materyalleriyle donatılmıştır ve bu merkezler bir veya birden fazla olabilir. Bahsi geçen bu istasyon merkezlerinde yazı oluşturma, öykü, materyal hazırlama gibi çeşitli etkinlikler yaptırılır. Tüm grupların ayrı ayrı her istasyonu dolaştığı teknikte, yapılan işler en sonunda bir araya getirilir ve oluşturulan ürün bütüncül bir şekilde değerlendirilir. Böylelikle ortaya çıkan üründe tüm katılımcıların ve grupların ortak katkısı olur. Uzun yıllardan beri kullanılan istasyon tekniğinde amaç, öğrencilere üst düzey davranışlar kazandırmaktır. Böylelikle Güç, Korkmaz, Çakır ve Bacanak'ın (2016) ifade ettiği üzere öğrencilerin, istasyon tekniğinde bulunan türlü etkinlik uygulamalarıyla birlikte yaratıcılıkları gelişmekte, takım farkındalığı oluşmakta, görev dağılımı, dayanışma, yardımlaşma ve sorumluluk alma duyguları gelişmektedir. Bu tekniğin gerçekleştirilmesi esnasında gerek öğrencilerin başarı düzeyi gerekse de dersin kazanımları göz önünde bulundurulmaktadır. Düzeye uygun olmayan istasyon etkinlikleri, gereksiz çabalara ve vakit kaybına neden olmaktadır. Dolayısıyla etkinliğe geçmeden önce iyi bir planlama ve görev dağılımına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler, istasyonları hazırlarken gerçekleştirilecek çalışmaya uygun planlama yapmalı ve görev dağılımını iyi belirlemelidir. Bununla beraber tekniğin uygulanması sürecinde kaç öğretmenin görev alacağına karar vermelidir. Genellikle istasyon tekniğinde bir öğretmen görev almakla birlikte bazen iki öğretmenin görev aldığı çalışmalar da olmaktadır (Goodman, Martin ve Williams, 2002).

İstasyon tekniği, bireylerin saklı yeteneklerini gün yüzüne çıkarma, iletişim ortamını artırma, grupta yer alan kişilerin birbirini daha yakından tanınması ve en önemlisi bireylerin bir iş birliği içerisinde çalışabilme gibi yeteneklerini geliştirmektedir. Bottini ve Grossman (2005) da teknik içerisinde yer alan öğrenme

merkezlerinin bireylerin öğrenmeye odaklanarak seçim yapabilme ve diğer insanlarla birlikte çalışabilme fırsatlarını sunduğunu belirtmektedir. Her konuda veya her gruba uygulanabilen bu tekniğin uygulanabilmesi için çeşitli aşamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü öğrenme merkezlerinin oluşturulması ve öğrencilere etkinliklerin verilmesi tek başına yeterli değildir. İlk olarak "hazırlık aşamasında etkinlikler tasarlanarak ders planları oluşturulur ve araç-gereçler hazırlanır. İstasyon tekniği ancak doğru ve dikkatli yapılmış planlar ile etkili olabilir aksi halde sınıfta kargaşa ortamı yaratmaktan öteye gidemez." (Güneş, 2009: 9). Bunlara ek olarak gruplar ve etkinlikler için süre belirlenir. Daha sonra ise uygulama ve değerlendirme aşamalarına geçilmektedir. Fakat bu aşamalar da en az hazırlık aşaması kadar önemlidir.

Güneş (2009), istasyon tekniğinin aşamalarını başlıklar altında inceleyerek her bir başlık altında neler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ona göre ilk olarak istasyonun hedefleri belirlenmelidir. Teknikte öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri hedeflendiği için öğrencilerin hedeften haberdar olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Daha sonra ise istasyon planları ve etkinlikler aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada öğrenci merkezli etkinliklerin tercih edilerek öğrencilerin belirlenen hedef ve davranışlara ulaşabilmelerinin sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Güneş (2009), bu aşamadan sonra istasyonlarda kullanılan araç ve gereçler safhasına geçilerek öğrenme merkezlerindeki araç ve gereçlerin, öğrencilerin ortak bir şekilde kullanılmasına imkân verecek şekilde tasarlanması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca bu araç ve gereçlerin öğrencilerin etkili bir biçimde öğrenmesine yardımcı olması gerektiğini bildirmektedir. Bir sonraki aşama olan zaman kısmında ise net olarak çalışma için bir süre belirlenemeyeceğini ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre bu sürenin değişebileceğini ifade etmektedir. İstasyonlarda grupların belirlenmesi kısmında ise ilgili konuyu öğrenmiş olan ve bu konu hakkında daha çok bilgi isteyen veya konu hakkında daha fazla alıştırmaya ve tekrara ihtiyaç duyan kişilerden seçilebileceğini aktarmaktadır. Son aşama olan istasyonların değerlendirilmesi safhasında ise öğrencilerin öz değerlendirme yapabileceklerini veya her etkinlik için çalışma kâğıtları oluşturarak öğrencilerin bunları doldurabileceğini aktarmaktadır.

İstasyon tekniği, başka bir özelliği olarak yapılandırmacı eğitim yaklaşımına da uygun bir nitelik taşımaktadır. Çünkü öğrenme ortamlarında kayda değer bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun strateji, yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi önemli olarak görülmektedir (Ocak, 2008). İstasyon tekniği de işbirlikli öğrenme yöntemi içerisinde yer alıp bu yöntemin nitelikleri olan birlikte çalışma, rekabet etmeme, bireysel değerlendirilebilirlik, grup ödülü ve ortak başarı gibi özellikleri içermektedir. Bu durumdan dolayı yapılandırmacı eğitim anlayışının etkili olduğu öğrenme ortamlarında istasyon tekniğinden faydalanılması, öğrencilerin birlikte çalışarak ve birlikte öğrenerek hedeflenen davranışlara ulaşmalarını sağlamada yardımcı olmaktadır. Bunun için yapılandırmacı eğitimini sınıfında uygulayan öğretmen, sınıfta kullanacağı tekniği iyi bilmeli ve uygulama öncesinde katılımcı sayısını, konuyu ve ders süresini dikkate alarak süreç için iyi bir planlama yapmalıdır (Aydede, Çağlayan, Matyar ve Gülnaz, 2006). Böylelikle tekniğin aşamaları daha verimli bir şekilde uygulanabilmekte ve gerekli hazırlıklar yapılarak belirlenen hedef ve davranışlara daha rahat bir biçimde ulaşabilmektedir. Çünkü bu teknikte, belirlenen hedeflere ulaşabilmek ve bu hedeflere ulaşmaya yardımcı olabilecek materyallerin niteliği ve türleri öğrencilerin bilişsel gelişimini artırmakta ve gerçekleştirilen öğretimin niteliğini göstermektedir.

İstasyon tekniğinin farklı araştırmalarda çeşitli özelliklerinden söz edilmiştir. Fakat bunları genel bir çerçevede içinde göstermesi dolayısıyla Demirörs'ün (2007) çalışmasına bakmakta fayda vardır. Demirörs'ün, Rauer-Salzenberg'den (2000) aktardığına göre istasyon tekniğinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilerden her biri kendisi için en uygun öğrenme yolunu keşfeder.
- Her bir öğrenci öğrenme sürecinde kendi stiline uygun bir hızda çalışır.
- Öğrenme istasyonları sayesinde öğrenci, kendini yönlendirme için alıştırmaya fırsatı bulur ve bu çalışmalar kişinin özgüveninin artmasına katkıda bulunur.
- Öğrenci merkezli bir etkinlik olduğu için öğretmen ders içi gözlem açısından daha fazla şans bulur.
- Öğretmenin buradaki görevi öğrencilere rehberlik etmektir.
- İstasyonlarda yer alan malzeme veya görevler, öğrencilerin aktif bir uygulama alanına kavuşmasına imkân verir. Bu malzemelerin sınıf sayısı kadar olmasına gerek yoktur. Sadece bir adet olması yeterlidir.
- Öğrenme istasyonlarında, devamlı bir şekilde içeriksel-tematik bağlantı mevcuttur.
- Öğrenme istasyonları, ders planlaması ve dersin organizasyonunda öğrencilerin çeşitli biçimlerde aktif katılımını sağlar.

Tay (2008), istasyon tekniğinin güçlü yönlerinin olduğu kadar zayıf yönlerinin de mevcut olduğunu belirtir. Yapısı itibarıyla hareketli bir teknik olduğu için kalabalık sınıflarda gerçekleştirilmesi zor olabilmektedir. Bu zorluğu aşmanın yolu ise öğretmenin kalabalık sınıflarda sınıfın yarısını gözlemci yapmasıdır. Bir diğer zorluk ise öğrencinin bu etkinlikte yer almaya ne kadar gönüllü olduğudur. Bazı öğrenciler bireysel çalışmayı

sevdikleri ve böylelikle daha başarılı oldukları için grup çalışmalarında bulunmak istemeyebilmektedirler. Demirörs'ün (2007) belirttiği gibi öğrencilere yönergeler düzgün bir şekilde verilmez ve bu süreçte neler yapacakları açıklanmazsa, etkinlik içinden çıkılmaz hale gelip kargaşaya dönüşebilir. İstasyon tekniğinin bir diğer zayıf yönü ise çok fazla zaman ve çaba istemesidir. Eğer yeterli ders süresi yoksa etkinlik amacına ulaşamayabilir. Ayrıca etkinliğin başarıya ulaşması için grup olarak emek vermek gerektiğinden bazı öğrenciler sorumluluk almayabilirler. Bu da hedeflenen noktaya ulaşmada teklemelerin yaşanmasına sebep olabilmektedir.

İstasyon tekniğinin derslerde kullanımıyla ilgili olarak alanyazında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bunlar arasında Maden ve Durukan'ın (2010) çalışmasına değinmek gerekir. Maden ve Durukan, istasyon tekniğinin, yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersine ilişkin tutum üzerinde geleneksel yöntem ve tekniklere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmış ve dil öğretimi alanında kullanımının faydalı olacağını belirtmiştir. Benek ve Kocakaya (2012) ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin istasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin istasyon tekniğini faydalı buldukları, bu etkinliklere katılmaktan büyük keyif aldıkları ve istasyon tekniğinin eğitimdeki kaliteyi artırdığı yönündeki düşüncelerine ulaşmışlardır. Alacapınar (2009) ise istasyon tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine duyuşsal alanda hangi katkılarda bulunduğu ve öğrencilerde bilişsel, devinişsel davranış bağlamında nasıl değışiklikler meydana getirdiğini saptamak amacıyla yaptığı çalışmada, bu tekniğin öğrencinin yaratıcılığını artırdığını, üst düzey bilgi ve duygu katkısı olduğunu, ortaklaşa çalışmayı ve işbirliğini geliştirdiğini, yarım kalan bir işi devam ettirmenin mutluluğunu ve arkadaşlar arasında güven ve dostluğu sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazından da anlaşılacağı üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde istasyon tekniğinin kullanımını öğrenci görüşleriyle değerlendirmek amacıyla daha önceden yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla işin teorik kısmından ziyade istasyon tekniğinin öğrenme ortamında ne derecede faydalı olduğu veya öğrencilerde nasıl karşılık bulunduğunu belirlemek önemlidir. Bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılan özelliği de istasyon tekniğinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği derslerde uygulanmasının öğrencilerde nasıl bir karşılık bulunduğunu belirleme çabası; aynı zamanda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde istasyon tekniğiyle ilgili daha önceden yapılmış herhangi bir çalışmanın bulunmamasıdır. Öğrencilerden alınan dönütlerle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde istasyon tekniği kullanıldığında nasıl bir portrenin ortaya çıkacağı belirlenebilecektir. Böylelikle derslerinde istasyon tekniğini kullanmayı düşünen eğitimcilere öğrenci görüşleriyle ilgili bir fikir sunulabilecektir. Çalışmanın alana katkısının da bu kazanım olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde istasyon tekniğinin kullanımını öğrenci görüşleriyle değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda istasyon tekniğinin derslerde kullanımına yönelik olarak öğrenci görüşlerinin nasıl olduğu sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi çerçevesinde fenomenolojik desenle gerçekleştirilmiştir. "İnsanların yaşanmış deneyimlerine odaklanan fenomenolojik araştırmada (Merriam, 2013: 24), "insanların bir fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve diğerleri ile onun hakkında nasıl konuştuklarına dikkat edilmektedir" (Patton, 2014: 104). Araştırma deseni olarak fenomenolojik desenin seçilmesinde, öğrencilerle sekiz hafta boyunca istasyon tekniği kullanılarak ders işlenmesi ve bu sekiz haftalık sürece dair öğrencilerin deneyimlerini ortaya çıkarmak için onların görüşlerinin ne olduğunun öğrenilmesi çabası etkili olmuştur. Ayrıca çalışmanın öğrenci görüşlerine göre şekillendirilmesi de amaç olduğu için fenomenolojik desen seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011), bu örnekleme türünün, araştırmaya pratiklik ve hız kazandırmasının yanında kolay erişilebilir durum örneklemesi olması ve araştırmacının geri kalan örnekleme türlerini tercih etme imkânının bulunmadığı zamanlarda kullanıldığını belirttiği için araştırmada bu örnekleme türü tercih edilmiştir. Ayrıca araştırmanın gerçekleştirileceği şehirde sistemli bir şekilde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten başka kurumun bulunmaması da bu örnekleme türünün seçilmesinde etkili olmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, Erzincan Üniversitesi bünyesinde bulunan TÖMER kurumunda Türkçe öğrenmekte olan 12 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar Türkiye'de eğitim görmek amacıyla ülkeye gelmiş ve henüz C1 sertifikasını alamadıkları için TÖMER'de Türkçe öğrenimi görmektedirler. On iki katılımcı da erkek olup yaşları on sekiz ve yirmi altı arasında değışmektedir. Katılımcılar TÖMER bünyesinde haftada 30 saat Türkçe öğrenimi görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tercih edilmiştir. Anagün (2008), görüşme yoluyla dışarıdan görülebilen davranışlara içeriden bir yaklaşım geliştirilebileceği gibi, bununla beraber doğrudan gözlem şansı bulunmayan bilgilere de erişebilme fırsatı elde edilebildiğini belirtmektedir. İstasyon tekniğinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri saptanmaya çalışıldığı için görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Gürbüz ve Şahin (2012), bu görüşme türünün, araştırma yapan kişiye hem görüşme yönergesi boyunca ilerlemeye hem de ihtiyaç halinde derinlemesine gidebilmesine imkân tanıdığını ifade etmektedirler. Bu çalışmada da yarı yapılandırılmış görüşmenin esnekliğinden faydalanılmış ve katılımcıların cevaplarına göre sorular yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra ise hem veri kaybını önlemek hem de görüşme verilerine tekrar ulaşma imkânı sağladığı için katılımcıların da izniyle görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşme süreleri yirmi üç ile yirmi altı dakika arasında değişmektedir.

Verileri toplayabilmek için yarı açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu süreç içerisinde tercih edilmiştir. Bu formda araştırmacı, çalışma konusu bağlamında sorularını hazırlamış ve "belli bir plan hazırlamış olsa da görüşmenin gidişatına göre sorularını değiştirebilmekte, araştırmacının ana gidişatına bağlı olmak kaydıyla içeriğinde değişikliklere giderek görüşmede, görüşülen kişilere açık uçlu sorular yöneltebilir. Araştırmacı görüşülen kişilerden gelen cevaplara göre görüşme sorularında hatta araştırma konusunda yenilemeye gidebilir" (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2013: 113). Form hazırlanırken ilgili alanyazın taranmış ve formda yer alması gerektiği düşünülen sorular için altyapı oluşturulmuştur. Daha sonra forma son şeklini vermek için nitel araştırma uzmanı görüşüne başvurulmuş ve aynı zamanda formun pilot uygulaması yapılmıştır. Uzman görüşü ve pilot uygulama sonucunda formda çeşitli değişiklikler yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre ilgili formun dört ve beşinci sorularında herhangi bir değişiklik yapılmazken, kalan sorularda ufak düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Örneğin formun ikinci sorusu olan "Türkçe derslerinizde istasyon tekniğinin, daha önceki derslerde yaptığınız uygulamalardan farklı yanları var mı? Varsa bunlar nelerdir?" sorusu, "Türkçe derslerinizde istasyon tekniğinin, daha önceki derslerde yaptığınız uygulamalardan farklı yanları var mı? Varsa bunlar nelerdir? Açıklayınız." şeklinde düzenlenmiştir. Bununla beraber nitel araştırma uzmanının görüşü doğrultusunda forma fazladan bir soru daha eklenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi içerik analiziyle gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) belirttiği üzere içerik analizinde asıl yapılan işlem, birbiriyle ilgili verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında toplama ve bu kavram ve temaları anlaşılabilir bir biçimde düzene koyarak yorumlamaktır. İçerik analizi ile araştırma boyunca elde edilen verilerin kavramlar ve çeşitli temalar aracılığıyla yorumlanması hedeflenmektedir. Veri seti herhangi bir başlığa tabi tutulmadan analiz edildiği, bu analiz sonucunda yeni başlıklar oluştuğu ve bu başlıklar önceki süreçte öngörülemediği için verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu analiz sürecinde veri seti defalarca okunmuş ve önemli boyutları saptanmıştır. Bunun sonucunda ortaya çıkan anlama göre belirli kodlar üretilmiş ve veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere isimler verilmiştir. Örneğin katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda 'farklı yanlar' isimli kategori türetilmiş ve bu kategorinin altına 'kitap harici uygulama, yer değiştirme, farklı konuda yazma' gibi kodlar eklenmiştir. Örnek vermek gerekirse "Biz her uygulama yaptığımızda farklı konularda yazıyorduk. Mesela bir gün dram yazıyorduk, bir gün farklı yazı yazarak uygulama yapıyorduk." cümlesi 'farklı yanlar' kategorisi altında değerlendirilmiş ve bu cümleden 'farklı konuda yazma' kodu türetilmiştir. Görüşme formundan katılımcıların görüşleri aktarılırken gerçek isimleri kullanılmamış; her bir katılımcıya takma isim verilmiştir (Behçet, Dündar, Mahmut gibi).

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini zedeleyebilecek unsurları ortadan kaldırabilmek için araştırmacı tarafından çeşitli önlemler alınmıştır.

Çalışmada iç geçerliği sağlayabilmek için; veri toplamak gayesiyle hazırlanan görüşme formunun uygunluğunu belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bahsi geçen görüşme formu ile ilgili bir akademisyenin görüşleri alınmış ve çalışmaya katılan bir öğrenciyle pilot uygulama yapılarak soruları anlaşılabilirlik ve okunabilirlik açısından değerlendirmesi istenmiştir. Uzman görüşleri de temel alınarak soruların açıklığı ve uygunluğu gibi hususlar doğrultusunda form tekrar incelenmiş ve gerekli görülen yerlerde düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşme sürecinde her bir soruya verilen cevap katılımcılara teyit ettirilerek olası yanlış anlamaların önüne geçilmiştir. Katılımcı teyidinde transkript işleminden sonra da başvurulmuştur. Etkinlikler boyunca katılımcılarla aynı ortam paylaşarak onların güveni kazanılmış ve böylelikle uzun süreli etkileşim gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi yaklaşık olarak yirmi üç ile yirmi altı dakika arasında sürmüştür. Katılımcıların ilettikleri cevaplar bulgular bölümünde doğrudan alıntılar

yoluyla sunulmuştur. Doğrudan alıntılar gerçekleştirilirken cümlelerde herhangi bir düzeltme yapılmamış ve yabancı uyruklu katılımcı görüşünü nasıl bildirdiyse aynen o şekilde alıntıya başvurulmuştur.

Dış geçerliği sağlayabilmek için ise; araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, çalışma grubu, verilerin toplanması süreci, verilerin analizi ve bulguların nasıl incelendiği ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Bununla beraber çalışmanın amacına katkı sağlaması için amaçlı örnekleme başvurularak katılımcılar uygun bireylerden seçilmiştir. Dış geçerliği sınırlayıcı bir etken olarak çalışma grubunun on iki kişiden oluşması gösterilebilir.

Araştırmanın bulguları herhangi bir yorum yapmaksızın okuyucuya sunulmuş ve veri kaybının önüne geçebilmek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Bu durumun da araştırmanın iç güvenilirliğini yani tutarlılığını artırıcı bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Son olarak ise veriler sonuç kısmında, benzer araştırmalar aracılığıyla benzerlikleri ve farklılıkları açısından uygun şekilde tartışılmıştır.

BULGULAR

Kategoriler altında, katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlara göre kodlar meydana getirilmiş ve aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir. Birkaç soruda katılımcıların belirtmiş oldukları düşünceler diğer soruları da kapsadığı için benzer kodlar kullanılmıştır. Bulgular verilerin analizi sırasında oluşan kategorilere göre detaylı bir biçimde ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo 1

Istasyon Tekniği İle Önceden Ders Yapılıp Yapılmadığına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kodlar	Katılımcı											
	Dündar	Behçet	Mahmut	Ahmet	Mehmet	Kemal	Mücahit	Oğuz	Osman	Hasan	Fatih	Aziz
Önceden uygulama yok	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
İlk kez TÖMER	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 1 incelendiğinde tüm katılımcıların soruya aynı doğrultuda cevap verdikleri görülmektedir. Buna göre hiçbir katılımcı istasyon tekniğiyle daha önce ders uygulaması yapmamış ve ilk uygulamalarını hepsi TÖMER’de gerçekleştirmiştir. Bununla ilgili olarak Dündar “Önce bu gibi uygulama yapmadık. Sadece kitaptan dersler yaptık. İlk defa TÖMER’de yaptım” ifadelerini sarf ederken diğer katılımcı Behçet ise “Önceden yapmadım. İlk olarak Türkiye’de TÖMER’de yapmıştık.” cümleleriyle onu desteklemiştir.

Tablo 2.

Istasyon Tekniğinin Uygulandığı Dersin Diğer Derslerden Farklarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kodlar	Katılımcı											
	Dündar	Behçet	Mahmut	Ahmet	Mehmet	Kemal	Mücahit	Oğuz	Osman	Hasan	Fatih	Aziz
Kitap harici uygulama	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Serbest yazma	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓
Yer değiştirme	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Farklı konuda yazma	✓	✓	✓		✓		✓	✓		✓	✓	✓
Arkadaşla konuşma		✓		✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓
Öğretmen dönütü			✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların, istasyon tekniğinin diğer derslerde yapılan uygulamalardan birçok farklı yanı olduğunu söyledikleri görülmektedir. Bu farklılıkların sırasıyla 'kitap harici uygulama', 'serbest yazma', 'yer değiştirme', 'farklı konuda yazma', 'arkadaşla konuşma', 'öğretmen dönütü' olduğu saptanmıştır. Katılımcılardan biri olan Mahmut kitap harici uygulama konusuyla ilgili olarak "Mesela biz diğer derslerimizde sadece kitaptan işliyor, kitaptan şey yapıyoruz." ve "Diğer derslerde sadece kitaptan işliyoruz ama bunda yazma etkinliği yapıyoruz." cümlelerini ilemiştir. Onunla benzer görüşleri paylaşan Ahmet ise "Diğer derslerde sadece kitaptan devam ediyorduk. İstasyonda ise farklı şeyler yapıyoruz." cümleleriyle Mahmut'u desteklemiş ve istasyon tekniğiyle işlenen dersin diğer derslere göre kitap merkezli olmadığını vurgulamıştır. Serbest yazma konusuyla ilgili olarak Mehmet "Örnektir bu uygulamalarda biz serbest iş yapıyoruz, serbest yazıyoruz. Biz serbest yazıp sonra bunu öğretmenimize gösterip onlar da yanlışlarımızı düzelterek işi bitiriyoruz." cümleleriyle tekniğin uygulanması esnasında kendilerini sınırlayacak bir unsurun bulunmadığını ve bu sayede de serbest bir şekilde çalışabildiklerini vurgulamıştır.

Katılımcıların üzerinde ortak bir görüş bildirdiği diğer farklılık ise yer değiştirme hususudur. Tekniğin doğasında yer alan bu durum ile ilgili olarak Kemal "Sıraları dolaşıyorduk hep birlikte. Diğer derslerde sadece kendi arkadaşımız ile böyle (geleneksel oturma düzenini göstererek) oturuyoruz. Sırayla değişme yok." ifadelerini kullanarak istasyon tekniğinin diğer derslerden oturma düzeniyle de farklılaştığını belirtmiştir.

Yine katılımcıların üzerinde hemfikir oldukları başka bir konu ise istasyon tekniğinin farklı konuda yazmaya olanak tanınması durumudur. Bu konuda Mücahit "Her uygulama yaptığımızda farklı konu yazıyorduk. Mesela bir gün tiyatro yazıyorduk, bir gün farklı yazı yazarak uygulama yapıyorduk." sözlerini sarf ederek istasyon tekniğinin uygulandığı derslerde farklı konularda yazı yazabildiklerini örnekleriyle açıklamıştır.

Arkadaşla konuşma cevabıyla görüş bildiren Oğuz konuyla ilgili olarak "Diğer derslerde biz birbirimizle konuşmuyorduk ama bu derste etkinliklerde birbirleriyle konuşmamız da lazımdı. Ondan sebep arkadaşlarımızla konuşuyorduk" ifadeleriyle diğer derslerde sınıf arkadaşlarıyla çok fazla konuşmazken; istasyon tekniğinin uygulandığı derslerde arkadaşlarıyla konuşmaya başladığını ve bunun diğer derslere göre bir farklılık olduğunu aktarmıştır.

Son olarak Osman, istasyon tekniğinin öğretmen dönütü bakımından diğer derslerden farklılaştığını söylemiştir. Osman, "Öğretmenimiz ile bunu okuduğumuzda nasıl, ne kadar ve nerde yanışımız var bunu biliyoruz. Bir de yanış yaptıktan sonra düzeltme imkânımız oluyor" sözlerini belirtmiş ve öğretmenler ile etkinlik sonrası etkileşime girerek dönüt alıp, hatalarını düzeltme fırsatı bulunduğunu vurgulamıştır.

Tablo 3.

İstasyon Tekniğinin İletişimle İlişkisine Dair Katılımcı Görüşleri

Kodlar	Katılımcı											
	Dündar	Behçet	Mahmut	Ahmet	Mehmet	Kemal	Mücahit	Oğuz	Osman	Hasan	Fatih	Aziz
Fikir alışverişi	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓		✓	
Akran yardımı	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Samimi olma	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Öğretmen dönütü	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	
Öğretmenle etkileşimin artması	✓	✓		✓		✓		✓		✓		✓

Tablo 3'e bakıldığında katılımcıların üzerinde birleştikleri iki nokta 'akran yardımı' ve 'samimi olma' olurken; 'fikir alışverişi', 'öğretmen dönütü' ve 'öğretmenle etkileşimin artması' gibi hususları da iletişim açısından değerlendirmişlerdir. Örneğin fikir alışverişi durumuyla ilgili olarak Behçet "Mesela kendi cümlesinde kurduğunda biz de o kabul etse yazıyı, biz de sonra fikir ediyorduk. Bundan sonra bunu eklesek de olur mu diye kendi düşüncelerimizi de söylüyorduk." cümlelerini kullanarak istasyon tekniği uygulanırken ortak çalışmayı meydana getirebilmek için arkadaşlarıyla fikir alışverişi yaptığını belirtmiş; bazı noktalarda nasıl ifadeler kullanacaklarına birbirleriyle konuşarak karar verdiklerini ifade etmiştir.

Akran yardımıyla ilgili olarak Hasan "Birbirimizin bilmediklerini söylüyorduk. Birbirimize yardım ediyorduk. Onlar bir şey sorarsa, yanışsa biz kendimizin fikirleri ile doğruluyorduk." ifadelerini bildirmiştir. Aziz ise bu

konuda "Biz bu etkinlikte kendi arkadaşlarımızla iletişim kurup bizim fikirlerimizi ortak bir fikre dönüştürerek düşünceleri kâğıda geçiriyorduk." sözleriyle Hasan'ı destekler nitelikte konuşmuştur. Hatta Aziz bu sözlere ek olarak "Biz arkadaşlarımızla grup içinde konuşuyorduk. Bu hikâye nasıl yazacağımızı tartışıyorduk. Mesela benim hatamı arkadaşım söylüyor, onun yanlısını ben doğruluyorum." cümleleriyle grup içerisinde gerçekleşen etkileşimin, katılımcılar arasındaki iletişimi ve akran yardımını nasıl etkilediğini belirtmiştir.

Katılımcıların üzerinde durduğu bir diğer husus ise istasyon tekniğinin iletişimsel açıdan katılımcılar arasındaki samimiyeti etkilediğidir. Bu konuyla ilgili olarak Behçet "Sonra da diğer derslerimizde arkadaşlarımızla konuşmuyorduk. Çünkü onlar da kendi ülkesindeki arkadaşlarıyla konuşuyordu. Biz de öyleydik. Sonra bu etkinlikleri yaptıktan sonra bizim hocalarımız kendi ülke değil de karşı ülkelerden sıra diziyordu. Onda arkadaşlarla konuşuyorduk. Ara zamanlarımızda konuşmamıza faydası oldu o etkinlikler." sözleriyle istasyon tekniği uygulamalarından önce katılımcılar arasında gruplaşmaların olduğu ve herkesin kendi ülkesinden olan arkadaşıyla konuştuğunu bildirmiştir. Fakat bu uygulamalar sırasında grup içerisinde farklı ırktan kişilerle beraber çalışma gerçekleştiren onlarla konuşmak zorunda kaldıklarını ve daha sonraki süreçte de bu konuşmaların devam ettiğini belirtmiştir.

İstasyon tekniği, katılımcılara göre öğretmen dönütü açısından da iletişimi etkilemiştir. Katılımcılar, istasyon tekniğini öğretmen-öğrenci iletişimi bakımından değerlendirdiklerinde 'öğretmen dönütü' ile ilgili bazı söylemlerde bulunmuşlar ve öğretmenlerinden diğer derslerde alamadıkları dönütü bu teknik sayesinde alabildiklerini söylemişlerdir. Örneğin Kemal "Hocalarımıza saygı gösteriyorduk. Anlamadıklarımızı hocalarımızdan soruyorduk. Onlar da bize elinden geldiğini ediyordular." ifadeleriyle uygulanan tekniğin öğretmenlerle olan iletişimi artırdığını ve bu sayede dönüt olarak hatalarını düzelttiklerini belirtmiştir.

Son olarak katılımcılar, istasyon tekniğinin öğretmenleriyle olan etkileşimin artmasını sağladığını ve bu sayede daha önce çekinerek iletişime geçtikleri öğretmenleriyle artık daha rahat konuşabildiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin bu durumla ilgili olarak Dünder "Biz önce öğretmenlerimizden utanıyorduk. Çekiniyorduk. Yeni devlet, yeni insanlar diye sanırım. Sonrasında alışarak utanmamayı sağladık, rahat konuşmayı sağladık." sözlerini ileterek Türkiye'ye ilk geldiğinde yeni bir ortam ve yeni insanlarla tanışmanın verdiği kaygıdan dolayı öğretmenleriyle rahat iletişime geçemediklerini ifade etmiştir. Daha sonra ise etkinliklerle beraber artık eskisi kadar öğretmenlerinden çekinmediklerini söyleyerek rahat bir şekilde onlarla iletişim kurabildiklerini vurgulamıştır.

Tablo 4.

İstasyon Tekniğinde En Çok Beğenilen Durumlara İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kodlar	Katılımcı											
	Dünder	Behçet	Mahmut	Ahmet	Mehmet	Kemal	Mücahit	Oğuz	Osman	Hasan	Fatih	Aziz
Yer değişimi			√	√	√			√	√	√	√	√
Parçayı tamamlama	√		√		√		√	√		√	√	
Farklı konularda yazma	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Fikir alışverişi		√	√			√			√	√		√
Samimi olma		√		√		√	√		√	√	√	√
Serbest yazma	√	√		√	√	√	√	√		√	√	

Tablo 4'e bakıldığında katılımcıların istasyon tekniğinde en çok hoşlandıkları durum olarak 'yer değişimi', 'parçayı tamamlama', 'farklı konularda yazma', 'fikir alışverişi', 'samimi olma' ve 'serbest yazma' unsurlarını belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların hepsinin tek bir unsur hariç ortak bir görüş üzerinde birleşmedikleri fark edilmektedir. Tüm katılımcıların üzerinde ortak görüş bildirdikleri ve beğendikleri durum 'farklı konularda yazma' olmuştur.

Yer değişimi unsurunu istasyon tekniğinin uygulanması esnasında çok beğendiğini belirten Ahmet, bunun nedeni olarak da "Sıralarda oturma değiştirme etkinliği. Gerçekten çok bu güzeldi. Farklı farklı konular görüyorduk biz. Sıramızı değiştirmizde farklı farklı işler geliyordu." cümlesini sarf etmiş ve teknik boyunca

yer değiştirmeyi çok beğendiğini, yer değiştirince farklı konularla karşılaştıkları için bu değişimden etkilendiğini ifade etmiştir.

Parçayı tamamlama hususu da katılımcıların teknikte hoşlarına giden bir başka durumdur. Her bir etkinlikte bir önceki grubun yaptığını devam ettirme görevi katılımcıların beğenisini kazanmış ve bu görevi gerçekteştirirken farklı duygular yaşadıklarını, çok eğlendiklerini vurgulamışlardır. Örneğin bu konuyla ilgili olarak Mehmet "Herkesin bir şey söyleyerek öykü oluşturulmasını benim hoşuma gitti. Mesela biz bir hikâye yani bir paragrafı birinci yazıyor, ikinci başka biri yazıyor." cümleleriyle hikâye oluşturma etkinliği esnasında bütünüün bir parçasını tamamlamanın onu mutlu ettiğini ve bunu diğer grupların devam ettirmesinin de güzel bir şey olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların tümünün üzerinde ortak görüş bildirdikleri ve beğendikleri durum olan 'farklı konularda yazma' konusuyla ilgili olarak Kemal "Hoşuma giden en çok şey farklı konularda yazmaktı." cümlesiyle istasyon tekniğinde farklı konularda yazı yazabildiği için teknikten hoşlandığını vurgulamıştır. Mahmut ise "Farklı konular vardı. Onun için de gerçekten her grup aynı yazmıyordu. Bir grup şaka görünüşlü yazıyordu. Ben gülyordum. Her grubun anlamı değişiyor işte zaten. Farklı farklı konular geliyordu bize. Sıramızı değiştiğimizde farklı farklı konular geliyordu. Bir de bize de güzel geliyordu. Bizim de farklı farklı düşüncelerimizi geliştirmemize de güzel yardımcı oluyordu." ifadeleriyle teknik uygulanırken gerçekteşen yer değişiminden sonra her seferinde farklı konuda yazmaktan hoşlandığını belirtmiş ve kendi düşüncelerini de geliştirmesine istasyon tekniğinin katkıda bulunduğunu aktarmıştır. Son olarak bu konuya dair Behçet "Diğer derslerde mesela biz bir hikâye yazdığımızda bir sınır var. Sadece bu yoldan gitmeli diye. Ama bu uygulamada sınır yok. Biz ne istersek bunu yazabiliriz." ve "Biz her uygulamada farklı farklı konuları yazıyorduk. Biz diğer derslerde sadece hikâye hikâye hikâye (Katılımcı aynı kelimeyi peş peşe ifade etmiştir) gidiyor. Bu uygulamada olsa mesela bir gün hikâye, bir gün drama yapıyorduk bir gün şiir yazıyorduk. Ders de bu gibi eğlenceli geçiyor sanırım." tümceleriyle diğer derslerle istasyon tekniğinin uygulandığı dersi kıyaslamış ve gerek içerik açısından gerekse de bir sınırlama getirmemesinden dolayı istasyonda farklı konular yazmaktan hoşlandığını vurgulamıştır.

İstasyon tekniğinde en çok beğenilen durumla ilgili olarak katılımcıların belirttikleri bir diğer husus ise fikir alişverişidir. Katılımcıların belirttiklerine göre istasyon tekniği grup arasında etkileşimi artırarak görev yerine getirilirken farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu da grup içerisinde karşılıklı fikir alişverişine dönüşerek en mantıklı gelen fikrin kullanılmasının kararlaştırılmasını sağlamıştır. Nitekim bu durumla ilgili olarak Osman "Kendimiz yazıyorduk da arkadaşlarla konuşuyorduk. 'Ben bu cümleyi koşsam nasıl olur, bende bu fikir var. O da hep olur bence ya da olmaz' diye tamamen böyle konuşuyorduk." görüşlerini paylaşarak grup arkadaşıyla nasıl fikir alişverişi yaptığına dair bir örnek sunmuştur.

Katılımcılar tarafından üzerinde durulan ve görüş bildirilen diğer bir husus ise tekniğin sınıf içerisindeki samimiyeti artırmasıdır. Bu konuyla ilgili olarak Hasan "Arkadaşlarımızla konuşmamızı, arkadaşlığımızı da iyileştirdi." cümlesiyle, gerçekteştirilen etkinliklerin katılımcıların birbirleriyle olan iletişimlerini artırarak yeni arkadaşlıklar kurabilmelerini sağladığını belirtmiştir. Hasan'a ek olarak Behçet ise "Öncelikle ders zamanlarında sadece kendi arasında konuştuğundan sonra bu etkinlikte birbirimizi iyi tanıdık. Sonra da caddede falan konuşsak da parkta falan otururuz marketten bir şeyler alışız diye." ifadeleriyle tekniğin hem sınıf içi samimiyeti artırdığını hem de sınıf dışındaki iletişim ortamını kuvvetlendirdiğini belirtmiştir. Öyle ki katılımcılar günlük yaşamda beraber vakit geçirmeye başlamışlardır.

İstasyon tekniğinde en çok beğenilen durum kategorisine ilişkin son olarak üzerinde durulan durum ise serbest yazmadır. Katılımcılar herhangi bir kısıtlamaya maruz kalmadan kendi isteklerini kağıda dönebilmenin onları mutlu ettiğini ve bu durumun da istasyon tekniğinde beğendikleri farklı bir husus olduğunu iletmişlerdir. Örneğin Fatih "Kendimize serbestti. Farklı şeyler de yazabiliyorduk serbest. Kendine nasıl fikir gelse yazabiliyorsun." sözlerini paylaşarak kafasında oluşturduğu düşüncüyü bir sınırlama olmadan yazabildiğini ve bunun da onu memnun ettiğini ifade etmiştir.

Tablo 5.

İstasyon Tekniğinde Beğenilmeyen Durumlara İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kodlar	Katılımcı												
	Dündar	Behçet	Mahmut	Ahmet	Mehmet	Kemal	Mücahit	Oğuz	Osman	Yavuz	Fatih	Aziz	
Fikir uyuşmazlığı	✓												

Tablo 5'e bakıldığında katılımcıların çoğunlukla istasyon tekniğinde hoşlanmadıkları bir durumun olmadığı görülmektedir. Sadece bir katılımcının hoşlanmadığı durumun olduğu göze çarpmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Dündar düşüncelerini "O da çok büyük bir problem değil. Mesela ben kendi fikrimi arkadaşşıma söylesem o da bazı vakitlerde yazmıyordu. Kendi fikrini yazıyordu sadece." cümleleriyle dile getirmiş ve kendisinin görüş bildirdiğini fakat grup arkadaşının onu dinlemeyerek kendi düşüncesine göre hareket ettiğini belirtmiştir. Bunun da bazen katılımcıların grup içerisinde fikirlerin uyuşmasında sıkıntı yaşamalarına neden olduğunu aktarmıştır. Dündar dışında herhangi bir katılımcı istasyon tekniğinin uygulanması sırasında hoşuna gitmeyen bir durum belirtmemiştir. Buna örnek olarak da Behçet'in "Öyle durum yoktu. Çünkü bu istasyonda yazarken serbest oluyor farklı şey. Öyle bence hoşlanmadığım şey olmadı." ifadesi gösterilebilir.

Tablo 6.

İstasyon Tekniğinde Yer Almanın Kazandırdıklarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kodlar	Katılımcı											
	Dündar	Behçet	Mahmut	Ahmet	Mehmet	Kemal	Mücahit	Oğuz	Osman	Yavuz	Fatih	Aziz
Yazma becerisini geliştirme	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Konuşma becerisini geliştirme	√	√	√		√	√		√	√			√
Özgüven kazanımı	√	√		√	√		√		√	√		√
Yeni kelime öğrenimini artırma	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Rahatlık		√	√			√				√	√	
Anlamli cümle kurma	√			√				√				
Hayal gücünü artırma	√				√				√		√	√

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların istasyon tekniğinin kazandırdıkları konusunda çok çeşitli düşünceleri dile getirdikleri görülmektedir. Bu görüşler sırasıyla 'yazma becerisini geliştirme', 'konuşma becerisini geliştirme', 'özgüven kazanımı', 'yeni kelime öğrenimini artırma', 'rahatlık', 'anlamli cümle kurma' ve 'hayal gücünü artırma' şeklinde olmuştur. Katılımcıların üzerinde birleştikleri noktalar arasında özellikle öne çıkanlar ise 'yazma becerisini geliştirme' ve 'yeni kelime öğrenimini artırma' olmuştur.

Katılımcıların üzerinde birleştikleri ilk nokta 'yazma becerisini geliştirme' olmuştur. Katılımcıların ifadelerine göre, istasyon tekniğinde yapılan etkinlikler onların yazma becerilerini geliştirerek daha düzenli cümleler kurabilmelerini sağlamıştır. Bununla ilgili olarak Behçet "Benim yazmamı geliştirdi. Sonra konuşmamı geliştirdi. Çünkü biz bu etkinlikte yazıyorduk. Sonra o yazdıklarımızı da okuyorduk. O bana iyi geliyordu. İlk yazdığımızda biraz hata oluyordu ama sonra hocalarımız öyle böyle diye doğrusunu söylüyordu." tümceleriyle belirtmiş ve sürecin başında yazı yazmasında hata olsa da süreç sonuna doğru hocalarının da yardımıyla belirli bir mesafe kat edebildiğini söylemiştir.

İstasyon tekniğinde yer almanın kazandırdıklarına ilişkin bir diğer husus ise 'konuşma becerisini geliştirme' olmuştur. Katılımcıların ifadelerine göre bu etkinliklerde ürünleri ortaya çıkarabilmek için gerek grup arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapmaları, gerekse de öğretmenlerinden yardım alabilmek için onlarla iletişime geçmeleri katılımcıların konuşma becerisine olumlu bir katkı yapmıştır. Bu sayede de daha iyi ve daha hızlı Türkçe konuşabildiklerini belirtmişlerdir. Nitekim bu durumla ilgili olarak Dündar "Benim yazmamı geliştirdi çok. Bundan dolayı benim konuşmam da çok ilerledi. Mesela başta arkadaşlarımızla konuşarak, Türkçe konuşarak biz onların fikirlerini, kendi fikirlerimizi toplayarak bunu hikâye görünüşlü yazıp biz de bunu okuyarak sonra konuşmamız ilerliyor." görüşlerini paylaşarak yazma etkinlikleri sırasında arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapmasının ve yazdıklarını okumasının, konuşma becerisinin gelişmesini sağladığını bildirmiştir.

Katılımcılara göre istasyon tekniğinde yer almak aynı zamanda özgüven kazanımını da sağlamaktadır. Daha önceden yapamadıklarını şimdi daha rahat ve daha cesur bir şekilde gerçekleştirebildiklerini belirterek bu tekniğin onları cesaretlendirici bir etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Özgüven kazanımıyla ilgili olarak Ahmet "Etkinlikler ilerledikçe zorlandım. Sonraları bunları çözebildim ve özgüvenliğimi artırdım. Yazıyorduk sonra öğretmenimiz kontrol ettikten sonra düzgün olursa biz kendimize güveniyorduk. Biz de böyle yaparız. Sınavlarda da strese girmeden yazarız sıkıntı değil diye." ifadelerini belirtmiştir. Ahmet bu sözlerle süreç ilerledikçe zorlansa ve güçlük yaşasa da bu zorluğu sonradan yenebildiğini ve özgüven kazanabildiğini vurgulamıştır. Nasıl özgüven kazandığı sorusuna, ortaya koyduğu ürünlerin güzel ve doğruluk oranı yüksek oldukça cesaretlendiğini, strese girmeden, başarabileceğine dair inancının arttığını belirterek cevap vermiştir. İstasyon tekniğinde yer almanın kazandırdığı bir başka durum olan yeni kelime öğrenimini artırmaya dair Mehmet "Bana kazandırdığı kelime bilgimi artırdı. Çünkü çok kelimeler öğrendim ve bilmediğim kelimeleri bildim." ve "Etkinlikte yazarken öğrendim. Sonra bu arkadaşımız da söylüyor, ben de söylüyorum. Hocamıza da soruyoruz." ifadeleriyle gerek etkinliklerden gerekse de arkadaşları ve hocasından birçok kelime öğrendiğini bildirmiştir. Bu konuya dair güzel bir görüş olarak ise Mahmut'un ifadeleri verilebilir. Mahmut yeni kelime öğrenimiyle ilgili olarak "Bu istasyonu yazarken biz kendimizin bilmediğimiz kelimeleri oluyorduk. Sonra hocamızdan soruyorduk. Mesela ben sormuştum. Örnek getiriyorum ormanı bilmiyordum ben. Hocamı çağırdım. Hocam dedim ağacın çok yerine ne diyorduk bilmiyorum dedim. Hocam da orman dedi. Öyle kelimeleri de hatırlıyoruz. Böyle yapılırsa kafanda da iyi duruyor o yüzden." cümlelerini kurarak istasyon tekniğinin yeni kelime öğrenimini nasıl artırdığına dair çarpıcı bir örnek vermiştir.

Kazanımlarla ilgili olarak bir diğer husus ise katılımcılara göre 'rahatlık' olmuştur. Katılımcılar, süreç başı ve süreç sonu durumlarını değerlendirerek teknikte yer aldıkları süre boyunca daha sakin ve güvende hissettiklerini belirterek hata yapma kaygılarının azaldığını ifade etmişlerdir. Nitekim bu durumla ilgili olarak Kemal "Sürekli etkinlik yaptığımızda önceki etkinliklerden daha rahat yapıyordum. Sonrakileri etkinliklerde kendimi daha rahat hissediyordum. Yazdığım şeylerden emindim. Çok zor kelimeleri zaten öğrenmiştim sonraki derslerde. Onun için kendimi rahat hissediyordum." görüşleriyle başta zorlansa da süreç ilerledikçe rahatladığını ve önceki etkinliklerdeki bilgilerinin de birikimi sayesinde kaygı duymadığını ifade etmiştir.

Anlamli cümle kurma ve hayal gücünü artırma unsurları için de katılımcılar farklı görüşler bildirmiştir. Onlara göre istasyon tekniği, içeriğindeki etkinlikler açısından kurallı cümle kurmalarına anlamli bir katkı sağlarken aynı zamanda hayal gücünü daha aktif kullanmalarına yardımcı olmuştur. Örneğin anlamli cümle kurma durumuyla ilgili olarak Oğuz "Adım adım koydum, zor etkinliğe geçiyoruz. Başta mesela ben o kadar anlamli yazmadım. Ama sonra zorladıkça yeni kelimeler bilip anlamli cümle kurmaya başladım." cümlelerini sarf ederek süreç ilerledikçe öğrendiği yeni kelimelerin de etkisiyle daha anlamli ve anlaşılır cümleler kurabildiğini ifade etmiştir. Hayal gücünün artması durumuyla ilgili olarak ise Osman "Bizim mesela kelimelere göre paragraf oluşturup hikâye yazıyorduk. Mesela önceki arkadaşımız birinci paragraf yazsa biz de birinci paragrafta uygun ikinci paragraf yazıyorduk. Çünkü biz ikincini yazmak için yeni bir hayal gücü kullanarak yeni bir kelime bulup birinciye uygun bir şey yazmak. Bu da hayal gücü geliştiriyor." ifadelerini kullanmış ve eksik kalan bir şeyi tamamlayabilmek için hayal gücüne ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Bundan dolayı da istasyon tekniğinin hayal gücünün artmasına olumlu anlamda bir katkısının olduğu görüşünü paylaşmıştır.

Tablo 7.

İstasyon Tekniğinin Gelecekte Kullanılıp Kullanılmamasına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kodlar	Katılımcı											
	Dünder	Behçet	Mahmut	Ahmet	Mehmet	Kemal	Mücahit	Oğuz	Osman	Yavuz	Fatih	Aziz
Yeni kelime öğrenimini artırma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Öğrencilerin kaynaşması	✓	✓			✓		✓	✓		✓	✓	✓
Yazma becerisini geliştirme	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
Hayal gücünü artırma	✓			✓		✓	✓	✓			✓	✓

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların istasyon tekniğinin bundan sonraki derslerde de kullanılması gerektiği düşüncesinde birleştikleri görülmektedir. Buna sebep olarak 'yeni kelime öğrenimini artırma', 'öğrencilerin kaynaşması', 'yazma becerisini geliştirme' ve 'hayal gücünü artırma' görüşlerini bildirseler de ortak olarak 'yeni kelime öğrenimini artırma' unsurunda birleştikleri anlaşılmaktadır. Bununla ilgili olarak Kemal "İstasyon tekniğinin sürekli yapılması lazım bence. Yapılması güzel bir şey. Biz hala bilmediğimiz kelimeler var. Öğrenmediğimiz şeyler çok." görüşünü paylaşmıştır. Ona ek olarak Yavuz ise "Yeni kelimeler öğreniyoruz. Benim bilmediğim kelimelerim varsa o arkadaşım biliyor. Onların bilmediğini ben biliyorsam ben söylüyorum. Bu arkadaşım da sorsa ben de dinliyorum o kelimeyi. Kafamda kalıyor böyle." cümlelerini sarf etmiştir. Son olarak Fatih ise "Yeni dili öğrenen öğrencilerin yeni kelime öğrenmelerine yardım ediyor." sözleriyle dili yeni öğrenecek olan kişilerin kelime hazinesinin artmasında istasyon tekniğinin faydalı olacağını düşündüğünü ifade ederek bu tekniğin sonraki derslerde de kullanılması gerektiğini vurgulamıştır.

İstasyon tekniğinin bundan sonraki derslerde de kullanılması gerektiği düşüncesine neden olarak katılımcıların bildirdiği bir diğer görüş ise öğrencilerin kaynaşması durumudur. Katılımcılara göre teknik, öğrencilerin birbirini yakından tanınmasına ve birbirleriyle olan iletişimin artmasına doğrudan katkı sağlamaktadır. Katılımcılardan Aziz bu durumla ilgili olarak "Yabancı öğrenciler birbirleriyle konuşması için bu teknik yararlı. Çünkü her öğrenci farklı bir devletlerden geliyor. Mesela bazıları bazılarından nefret ediyor bu gibi ve bu uygulamada hepsi birbiriyle konuşup arkadaş olabiliyorlar sonra da." görüşlerini paylaşmış ve istasyon tekniğinin farklı ülkelerden gelen öğrencilerin hem birbirinden gereksiz yere nefret etmemesi hem de kısa sürede arkadaş olabilmeleri için gelecek derslerde de kullanılması gerektiği düşüncesini ileri sürmüştür. "Yani sence yabancı öğrencileri bu teknik birbirleriyle kaynaştırır mı?" sorusuna da "Kaynaştırır ve arkadaş eder." cevabını vererek kendi görüşünü desteklemiştir.

Tekniğin gelecek derslerde kullanılması gerektiğine dair bir diğer etken ise istasyon tekniğinin yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı düşüncesinden dolaydır. Katılımcılara göre yapılan etkinlikler yazma becerisine doğrudan katkı sağlayarak daha güzel ve anlamlı yazabilmeyi kolaylaştırır. Bu durumla ilgili olarak Mahmut "Yazma etkinliklerini yapmamız önemli. İşte bunun yapılmasını önemli görüyorum." görüşleriyle bilmediği ve öğrenmediği şeylerin çokluğuna dikkat çekerek yazma becerisinin gelişimi için etkinliklerin yapılması gerektiği düşüncesini ileri sürmüştür.

İstasyon tekniğinin bundan sonraki derslerde de kullanılması gerektiği düşüncesine neden olarak katılımcıların bildirdiği son görüş ise hayal gücünü artırma durumudur. Katılımcılara göre istasyon tekniği eğer gelecekteki derslerde de uygulanırsa öğrencilerin hayal kurma güçleri gelişecektir. Buna Dündar'ın "Çünkü bu öğrenciler bu hikâyeyi kendi gücüyle yazıyorlar. Yani mesela internet de yok kitap da yok. Hepsi kendi hayal gücüyle yazıyor." dikkat çeken görüşü örnek olarak verilebilir. Ona göre öğrenci, görevi yerine getirirken yanında internet ve kitap gibi yardım alabileceği kaynak olmadığı için kendi hayal gücünü kullanarak yazmak zorundadır. Bu da beraberinde öğrencinin yaratıcı düşünmesini yani hayal gücünü geliştirebilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde istasyon tekniğinin kullanımını öğrenci görüşleriyle değerlendirmek amaçlanmıştır. Katılımcı ifadelerine dayanılarak oluşturulan çalışma verilerinden ulaşılan sonuçlara göre öğrenciler istasyon tekniğini, ders kitabı dışında etkinliklere yer verdiği, serbest düşünme ve serbest yazmaya imkân tanıdığı ve gerek sıra düzeninin değişik olması gerekse de farklı konularda yazı yazmaya müsaade ettiği için diğer derslerdeki uygulamalardan farklı, eğlenceli ve ilgi çekici bulmuşlardır. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların elde edildiği başka çalışmalar da vardır. Genç (2013), çevre eğitiminde istasyon tekniğinin kullanılması hakkında öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada çeşitli öğrenme istasyonlarına yer vermiştir. Öğrencilerin çevre hakkında bilgi, duygu ve düşüncelerini yansıtmaya çalıştığı ilgili araştırmada elde edilen sonuçlara göre istasyon tekniğinin eğlenceli, öğretici ve derse karşı ilgi çekici özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu sonuç, bu araştırmanın da eğlenceli ve ilgi çekici sonucunu destekler niteliktedir. Görüldüğü üzere istasyon tekniğinin öğrencilerin derse olan katılımlarını artırdığı ve dersi ilgi çekici hale getirirken öğretimi de gerçekleştirdiği için çeşitli derslerde kullanımının uygun olduğu düşünülmektedir.

Katılımcılar, istasyon tekniğini iletişim açısından öğrenciler arasında fikir alışverişine izin vermesi, akran yardımına müsait zemininin olması ve kişiler arasındaki samimiyeti artırması gibi nedenlerden dolayı olumlu değerlendirmişlerdir. Bu sonuçla Alacapınar'ın (2009) gerçekleştirdiği istasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşlerinin alındığı çalışması arasında da sonuçlar açısından benzerlikler bulunmaktadır. Alacapınar (2009), istasyon tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerine duyuşsal anlamda ne gibi katkıların olduğunu

ve katılımcılarda hangi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış değişiklikleri oluşturduğunu saptamaya çalıştığı çalışmada elde edilen sonuçlara göre; istasyon tekniğinin arkadaşlarıyla ortaklaşa çalışmayı ve işbirliğini geliştirdiği, çalışma sırasında gruplara ayrılmanın arkadaşlarıyla yakınlaşmayı, güven ve dostluğu sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç samimiyeti artırması ve işbirliği açısından bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu bakımdan öğrencilerin işbirliği yapmaları, sorumluluğun paylaşılması ve iletişimin artırılması gerektiği öğrenme ortamlarında istasyon tekniğinden faydalanılması gerektiği görülmektedir. Böylelikle görev paylaşımı sağlıklı bir şekilde yerine getirilirken öğrenciler arasındaki soğuklukların da önüne geçilebilecektir.

Katılımcılar istasyon tekniğinde en çok beğendikleri durumlar olarak serbest ve farklı konularda yazabilmeyi, yarım kalan bir işi tamamlama yani parçaları tamamlayabilmeyi ve fikir alışverişinin gerçekleşebilmesini göstermişlerdir. Yani istasyon tekniğinin doğasında yer alan bütüne ulaşma çabası, bunu gerçekleştirirken birbirleriyle iletişime geçebilmeleri ve konuların içeriği bakımından da bir sınırlamaya maruz kalmamaları onların en çok beğendikleri durumlar olmuştur. Bu sonuç Güç, Korkmaz, Çakır ve Bacanak'ın (2004) derslerde kullanılan istasyon tekniğinin katılımcıların matematik dersindeki akademik başarılarına yaptığı etkiyi ve bu tekniğe ait katılımcı görüşlerini belirlemeye çalıştıkları çalışmanın sonucuyla da uyumluluk arz etmektedir. Araştırmacılar gerçekleştirdikleri çalışmada istasyon tekniğinin iletişim becerilerini geliştirerek öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç iletişimin artması bakımından bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. O halde öğrencilerin sıkı bir iletişim ortamında çalışmaları ve sosyalleşmeleri gerektiğinde istasyon tekniğinden faydalanılması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü tekniğin doğasında yer alan beraber çalışma unsuru, öğrencilerin hem iletişiminin kuvvetlenmesine hem de kendi aralarında sosyalleşebilmelerine fırsatlar sunmaktadır. Dolayısıyla etkileşim seviyesinin yüksek olmasının istendiği öğrenme ortamlarında istasyon tekniğine yer verilmesi gerektiği görülmektedir.

Katılımcılar istasyon tekniğinde beğenmedikleri bir durum olarak herhangi bir unsur belirtmemişlerdir. Sadece tek bir katılımcı kendi söylediğinin arkadaşı tarafından ciddiye alınmadığını ve kâğıda geçirilmediğini belirtmiş; bunun da sadece bir kere gerçekleştiğini vurgulayarak bir daha böyle bir olumsuzluk yaşamadığını ifade etmiştir. Diğer katılımcılar ise hoşlanmadıkları bir şey olmadığını bildirmiş ve aksine bu teknik içerisinde bulunmaktan çok mutlu olduklarını aktarmışlardır. Bu sonuç ise Güç, Korkmaz, Çakır ve Bacanak'ın (2004) gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucuyla uyuşmamaktadır. Bahsi geçen çalışmada, katılımcıların süreç başında zaman ve öğrenme ortamıyla alakalı problem yaşadıkları, sonraki zaman dilimlerinde ise bu problemlerin ortadan kalktığına dair söylemlerde buldukları görülmüştür. Oysa bu çalışmada böyle bir sonuca ulaşılmadığı için çalışmanın sonucu belirtilen araştırmanın sonucuyla yaşanan olumsuzluk bakımından farklılık göstermektedir. Dolayısıyla istasyon tekniği uygulanırken farklı ortamlarda farklı olumsuzluklar yaşanabileceği durumu ortaya çıkmaktadır. Derslerinde bu tekniğe yer vermeyi düşünen eğitimcilerin bahsi geçen olumsuzlukları göz önünde bulundurarak gerekli önlemleri almaları, tekniğin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi açısından yararlı olacaktır.

Katılımcılar, istasyon tekniğinin kendilerine kelime bilgisi, yazmanın gelişmesi, özgüven kazanımı, anlamlı cümle kurma ve hayal gücünün gelişmesi gibi konularda katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Yani katılımcılar dil öğrenme sürecinde istasyon tekniğinin kendilerine çeşitli açılardan fayda sağladığını ve işlerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bu sonuç Benek'in (2012) gerçekleştirdiği istasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik öğrenci görüşleri çalışmasının sonuçlarıyla da bir bütün halinde olmasa da uyum göstermektedir. Benek'in çalışmada yer alan öğrencilerin, üç veya dört kişiden oluşan gruplara ayrılarak on bir istasyon merkezinde, dönüşümlü olarak çalıştıkları araştırmanın sonucunda, katılımcıların, tekniği faydalı olarak gördükleri, yapılan uygulamaları yararlı buldukları, gerçekleştirilen istasyon merkezlerinde bulunmaktan keyif aldıkları ve öğrenme sürecinde grup etkinliklerinin kendilerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucunda da bulunan çeşitli katkıların Benek'in çalışmasının sonucuyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrenci görüşlerine göre ders şekillendirilmesi gerektiğinde bahsi geçen ölçütleri sağlamak açısından istasyon tekniğinden faydalanılması gerektiği düşünülebilir. Böylelikle teknik uygulanırken öğrencilerin hem öğrenebileceği hem de eğlenebileceği düşünülmektedir.

Son olarak katılımcılar, istasyon tekniğinin bundan sonraki derslerde de kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunu, istasyon tekniğinin konuşma ve yazmayı ilerletmesi, hayal gücünü geliştirmesi, yabancı öğrencilerin kaynaşmasına fırsat vermesi ve yeni kelimelerin öğrenilmesine zemin hazırlaması temellerine

dayandırmışlardır. Hatta öğrenciler arasında kaynaşmaya fırsat vermesini Behçet şu sözlerle ifade etmiştir: “Yabancı öğrencilerin birbiriyle konuşması için bu etkinlik faydalı oluyor. Yabancı öğrencileri hocalarımız karıştırarak etkinlik yapıyordu. Mesela örnek getiriyorum ben arkadaşlarımız Suriye’den Kazakistan’dan oluyor ben tek Türkmenim onlarda. Hepimiz Türkçe konuşuyoruz. Sonra yabancı arkadaşlığımızı artırmamıza da çok iyi faydası var.” Bunun dışında Dünder da bu etkinliğin kullanılmasının çok gerekli olduğunu belirterek “Ben mesela bu uygulamayı gelecekte kendim öğretmen olsam mesela bunu kullanmayı düşünürüm.” sözleriyle desteklemiş; Aziz ise “Bu istasyon öğrencilere dilini geliştirmeye yardım eder. Üniversite veya özel okullarda yapılırsa iyi olur bence.” görüşlerini paylaşmıştır. Katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır ki istasyon tekniği içeriği bakımından gerek yazma ve konuşma becerisini geliştirmesi, gerekse de hayal gücünü geliştirmesi ve yeni kelimelerin öğrenilmesini kolaylaştırması bakımından gelecekteki derslerde de kullanılması gereken bir tekniktir. Bu açıdan istasyon tekniği, bir bütün olarak öğrencilerin katılmaktan mutlu oldukları ve diğer derslerde de kullanılması gerektiğini düşündükleri çağdaş bir teknik olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri dikkate alındığında şu öneriler sunulabilir:

- İstasyon tekniğiyle yapılan etkinliklerin sayısı artırılmalı ve farklı içeriklerle zenginleştirilmelidir.
- Dil becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde bu teknikten faydalanılabilir.
- Öğrencilerin birbiriyle kaynaşması ve daha rahat iletişim kurabilmelerin sağlanması açısından eğitim-öğretim sürecinin başlarında bu teknikten faydalanılabilir.
- Yazı oluşturma etkinliklerinde öğrenciler yeni kelimeler kullanmaya ihtiyaç duydukları için etkili bir kelime öğretiminin gerçekleştirilmesinde istasyon tekniğinden faydalanılabilir.
- Geleneksel oturma düzeninin değiştirilmesi gerektiği durumlarda oturma düzeninden dolayı bu teknik kullanılabilir.
- Yabancı öğrencilerin dil öğrenirken yaşayabilecekleri çekingenliği atmalarına yardımcı olabilmesi açısından istasyon tekniğinden faydalanılabilir.
- Yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilebilmesi için bu teknik kullanılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Alacapınar, G. F. (2009). İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 137-147.
- Anagün, Ş. S. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydede, M. N., Çağlayan, Ç., Matyar, F. ve Gülnaz, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (32), 24-33.
- Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Benek, İ. ve Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 8-18.
- Bottini, M., & Grossman, S. (2005). Center-based teaching and children's learning: the effects of learning centers on young children's growth and development. *Childhood Education*, 81(5), 274-277
- Demirörs, F. (2007). *Lise I. sınıf öğrencileri için ohm yasası konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Goodman, B.E. Martin, D.S. & Williams, J.L. (Eds.). (2002). Teaching human cardiovascular and respiratory physiology with the station method. *Advances In Physiology Education*, 26(1), 50-56, DOI: 10.1152/advan.00034.2001
- Güç, F., Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Bacanak, A. (2016). İstasyon Tekniğinin Matematik Dersi Akademik Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 171-190, DOI: 10.21764/efd.61146
- Güler, A., Halıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, E. (2009). Fen ve teknoloji dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin erişkiye ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, felsefe-yöntem-analiz (Gözden geçirilmiş ve yenilenmiş 2. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gregory, G. H. & Hammerman, E. (2008). *Differentiated instructional strategies for science*. California: Corwin Pres.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXVII, 407-421.
- Karadağ, B. F. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin anlama-anlatma becerilerine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss. 81-111). Ankara: Pegem Akademi.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXVIII, 299-312.
- Manuel, B. (1974). *How to Build a Learning Station: Everything a Teacher Should Know*. Chelmsford, Massachusetts: Merrimack Education Center.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma – desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Selahattin Turan) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ocak, G. (2008). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 212-292). (2. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Pegem Akademi.
- Tay, B. (2008). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yakar, Y. M. ve Yılmaz, O. (2016). Çizgi filmler aracılığıyla Türk soylulara Türkçe ve değer öğretimi. A. Okur ve diğerleri (Ed.), *II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi* içinde (s.265-273). Münih: Sakarya Üniversitesi.
- Yaylı, D. (2008). Göreve dayalı öğrenme yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygulanmasına ilişkin sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 58-68.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Tıpkı basım)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Bilal Ferhat KARADAĞ
Ferhatkaradag58@gmail.com

An Examination of University Students' Coping Strategies with Cyberbullying

Furkan AYDIN, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2471-9725>
Süleyman Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe University, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5010-484X>

Abstract

The purpose of this case study is to examine the solution strategies developed by the intended university students to stop cyberbullying or cope with cyberbullying. Study group consisted of 112 students from different level and departments. This form, where participation was on voluntary basis, was applied in online environment. Content analysis technique was used in the analysis of collected data. According to the results of the research, the most recommended solution offered when cyber bullying is encountered is to report the negative situation to the police / public prosecutor. The most commonly suggested strategies to cope with and / or stop cyberbullying are; the "cyber-victim can communicate with the cyber-bully to solve the problem in face-to-face situation" and " the cyber-victim could ask for help from his/her family / teachers / friends". In order to prevent cyberbullying and to deal with it; trainings for student and parents about face-to-face communication techniques can be organized. In addition, awareness trainings can be given to parents and teachers on strategies to cope with cyberbullying.

Keywords: Cyberbullying, cyberbully, cyber-victim, coping strategies, prevention



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 579-594
DOI: 10.17679/inuefd.554675

Received : 16.04.2019
Accepted : 11.07.2020

Suggested Citation

Aydın, F., & Seferoğlu, S. S. (2020). An examination of university students' coping strategies with cyberbullying. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 579-594. DOI: 10.17679/inuefd.554675

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It can be said that the main purpose of developing technologies is to facilitate and improve human life. However, malicious use of these technologies may lead to the emergence of a number of problems. Today, one of the most important of these problems is cyberbullying, especially for children and young people. Therefore, it is considered that cyber-bully victims who have information about strategies to cope with cyber-bullying can solve the problems which they experienced.

Purpose

The purpose of this case study is to examine the solution strategies developed by the intended university students to stop or cope with cyberbullying.

Method

The research was conducted with a qualitative study "case study". Study group consisted of 112 students from different levels and departments. A form, developed by the researchers, consisting of demographic information about students, their experiences of cyberbullying and case studies of cyberbullying was used to gather data. This form, where participation was on voluntary basis, was applied in online environment. Content analysis technique was used in the analysis of collected data.

Discussion and Conclusion

According to the results of the research, the most recommended solution offered when cyberbullying is encountered is to report the negative situation to the police / public prosecutor. The most commonly suggested strategies to cope with and / or stop cyberbullying are; "the cyber-victim can communicate with the cyberbully to solve the problem in face-to-face situation" and " the cyber-victim could ask for help from his/her family / teachers / friends". In order to prevent cyber-bullying and to deal with it; trainings for student and parents about face-to-face communication techniques can be organized. In addition, awareness trainings can be given to parents and teachers on strategies to cope with cyberbullying.

Üniversite Öğrencilerinin Sanal Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Üzerine Bir İnceleme

Furkan AYDIN, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2471-9725>

Süleyman Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5010-484X>

Öz

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin, sanal zorbalık eylemlerini durdurmaya veya baş etmeye yönelik çözüm stratejilerini incelemektir. Araştırma nitel bir çalışma olan "durum çalışması" ile yürütülmüştür. Araştırmaya üniversitelerin farklı bölüm ve kademelerinde eğitim gören 112 öğrenci katılmıştır. Çevrim-içi ortamda uygulanan bir form aracılığıyla toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sanal zorbalıkla karşılaşıldığında en fazla sunulan çözüm önerisi, yaşanan olumsuz durumun polise/savcılığa bildirilmesi şeklindedir. Sanal zorbalıkla baş etmede ve/veya durdurmada en sık önerilen stratejiler, yani çalışmanın diğer sonuçları, "yaşanan sorunu çözmek için sanal mağdur zorbalıkla iletişim kurabilir yani sanal zorba ile yüzleşebilir" ve "sanal mağdur ailesinden/öğretmenlerinden/arkadaşlarından yardım isteyebilir" şeklindedir. Bu bağlamda sanal zorbalıkla baş etme/önlemeyle ilgili olarak güvenliği artırma ve yüz yüze iletişim teknikleri hakkında öğrenci velilerine yönelik eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca sanal zorbalıkla baş etme stratejileri ile ilgili olarak ebeveyn ve öğretmenlere farkındalık eğitimleri verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sanal zorbalık, Sanal zorba, Sanal mağdur, Baş etme stratejileri, Önleme



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 579-594
DOI: 10.17679/inuefd.554675

Gönderim Tarihi : 16.04.2019
Kabul Tarihi : 11.07.2020

Önerilen Atıf

Aydın, F., & Seferoğlu, S. S. (2020). Üniversite öğrencilerinin sanal zorbalıkla baş etme stratejileri üzerine bir inceleme. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 579-594. DOI: 10.17679/inuefd.554675

GİRİŞ

Hızlı toplumsal dönüşümlerin yaşandığı 21. yy. da teknoloji hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bugün dijital teknolojiler kullanılarak ödeme yapma, üniversiteye kayıt, hastaneden randevu alma, askerlik sorgulama, görüntülü konuşma gibi hemen hemen her işlem yapılabilmektedir. Günlük hayatın her anını etkileyen teknolojinin bir anlık eksikliği, anında hissedilmektedir. Şüphesiz teknolojinin en yoğun etkilediği alanlardan birisi de eğitimidir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinden (BİT) yararlanma çabası içinde olan eğitim kurumları bu hedefe ulaşma sürecinde çeşitli uygulamalar yürütmektedirler. BİT'in en etkili ve verimli şekilde kullanımının sağlanabilmesinde "öğretmenler, okullardaki yöneticiler ve veliler" farklı görev ve sorumluluklar üstlenmektedirler. Örneğin eskiden bilginin paylaşımı büyük ölçüde sadece basılı materyaller aracılığıyla sağlanırken, bugün e-ortamlarda bilginin paylaşımı çok kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Bireyler, gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde aradığı bilgiye hem kolayca ulaşabilmekte hem de o bilgiyi anında başkalarıyla paylaşabilmektedirler.

Gelişen teknolojilerin en temel amacı insanın yaşamını kolaylaştırmak ve iyileştirmek olarak özetlenebilir. Ancak teknolojilerin uygun olmayan kullanımı ve bunun sonucunda da birilerine zarar verme/birilerinden zarar görme söz konusu olabilmektedir. Örneğin, bireylerin birtakım teknolojileri normal kullanım sürelerinin üzerinde kullanmaları durumunda; akıllı telefon bağımlılığı (Chiu, 2014; Samaha & Hawi, 2016), sosyal medya bağımlılığı (Çam & İşbulan, 2012; Kuss & Griffiths, 2011), internet bağımlılığı (Aydın, Yaşar & Şişik, 2018; Christakis & Moreno, 2009; Whang, Lee, & Chan, 2003; Young, 1998), oyun bağımlılığı (Aydın & Horzum, 2015; Grüsser, Thalemann, & Griffiths, 2006; Kim vd., 2008) gibi çeşitli sorunlarla karşılaşmaları mümkün olabilmektedir. Bu sorunların yanı sıra teknolojinin amacı dışında veya kötü amaçlı kullanılması da günümüzde önemli sorunlara yol açabilmektedir (Yiğit & Seferoğlu, 2019). Bu sorunlardan birisi alanyazında sanal/siber zorbalık olarak adlandırılan sorundur.

Sanal zorbalık, bir bireyin ya da bireylerin dijital teknolojileri kullanarak bir kişi ya da kişilere zarar vermek amacıyla gerçekleştirdiği ve tekrar eden düşmanca davranışlar olarak tanımlanabilir (Belsey, 2005). Başka bir tanıma göre sanal zorbalık, internet bağlantısı sayesinde bilişim teknolojileri aracılığıyla sosyal saldırganlığın diğer biçimlerini kullanarak ya da birilerine, video, fotoğraf, müzik, e-posta vb. gibi zarar verecek materyaller göndererek zarar verme eylemidir (Willard, 2006). Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de sanal zorbalık olaylarının yaşandığı ve insanların bu durumlardan olumsuz etkilendiği görülebilmektedir (Ayas & Horzum, 2012; Ciucci, Baroncelli, & Nowicki, 2014; Çelen, Çelik, & Seferoğlu, 2016; Çelik, Çelen, & Seferoğlu, 2015; Demir & Seferoğlu, 2017; Erdur-Baker & Kavşut, 2007; Gölpek-Sarı & Seferoğlu, 2019; Hinduja & Phatcin, 2008; Huang & Chou, 2010; Kavuk & Keser, 2016; Kowalski & Limber, 2007; Li, 2006; Peker, 2015; Yiğit & Seferoğlu, 2017).

Sanal zorbalık eylemleriyle karşı karşıya kalan bireyler, yaşadıkları olumsuz olayların üstesinden gelebilmek için çeşitli stratejiler kullanmaktadırlar. Parris vd. (2012) baş etme stratejileri olarak değerlendirdikleri bu stratejileri "Tepkisel Başa Çıkma (kaçınma, kabullenme, gerekçe bulma, sosyal destek arayışı)" ve "Önleyici Başa Çıkma (Yüzleşme, Teknik Güvenliği Artırma ve Farkındalık)" şeklinde iki gruba ayırmaktadırlar. Sanal zorbalık olayları farklılaştıkça, bunlarla başa çıkmada kullanılan stratejiler de değişmektedir. Alanyazına göre, bir sanal zorbalık olayıyla karşılaşan bireyler, yaşadıkları olumsuz durumu öncelikle arkadaşları veya ebeveynleriyle paylaşmaktadırlar (Frisén, Berne, & Marin, 2014; O'Brien & Moules, 2013; Patchin & Hinduja, 2006). Bu durum sanal zorbalık olayını yaşayan bireylerin karşılaştıkları olumsuz durum karşısında ne yapacaklarını bilememeleri ve/veya soruna çözüm bulabilmek için daha deneyimli ya da güvenilir olduğunu düşündükleri birinden destek alma çabasıyla ilgili olabilir.

Ülkemizde 8591 lise öğrencisi ile yapılan bir araştırmada, öğrencilerin sanal zorbalıkla başa çıkma stratejileri hakkındaki bilgi düzeylerinden (%28'inin düşük düzeyde, %60'ının orta düzeyde ve %12'sinin ise yüksek düzeyde) büyük çoğunluğunun orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Aydın, Horzum, & Ayas, 2017). Sanal zorbalıkla karşılaşan kişiler; sanal zorbanın eylemlerine son vermek için korkmadan ve çekinmeden ebeveynleri, akranları ya da öğretmenleriyle iletişim kurarak yardım istemesi beklenmektedir. Fakat bu durumlar düşünüldüğü gibi gerçekleşmeyebilmektedir. Sanal zorba mağdurlarının yaşadığı durumla ilgili

olarak, internet ortamında da araştırmalar yaparak önlemler alabileceğinin farkında olması beklenmektedir. Bununla birlikte sanal zorba mağdurlarının yaşadıkları sorunu çözebilmeleri için sanal zorbalıkla baş etme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaları önemlidir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin sanal zorbalıkla nasıl baş ettiklerini belirlemek ve karşılaşılan sanal zorbalık olaylarına göre uygun baş etme stratejileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan bireylere eğitim vermek önemli görölmektedir (Koç vd., 2016). Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin sanal zorbalık eylemlerini durdurmaya veya baş etmeye yönelik çözüm stratejilerinin ortaya çıkartılmasının, farklı eğitim kademlerinde sanal zorbalıkla baş etme stratejileri hakkında verilecek eğitimlerin planlanmasında paydaşlara önemli bir yol gösterici olacağı düşünölmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin sanal zorbalık eylemlerini durdurmaya veya bu eylemlerle baş etmeye yönelik çözüm stratejilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Üniversite öğrencileri tarafından,

- sosyal medya ortamlarında kendisine ait bir fotoğrafın küçük düşürücü veya alaycı bir şekilde paylaşılmasıyla ortaya çıkan sorunu yaşayan bir bireye yapılacak çözüm önerileri nelerdir?
- telefonda küfür, hakaret ve tehdit içeren mesajlar alan bir bireye bu durumla başa çıkabilmesi için sunulan çözüm önerileri nelerdir?
- sosyal medya hesaplarının şifrelerinin çalınması tehdidiyle karşılaşılan bir bireye yaşadığı bu sorunla ilgili yapılan öneriler nelerdir?
- e-Posta yoluyla kimliği gizli birisinden gelen rahatsız edici mesajlar alan bir bireye bu sorunuyla ilgili önerilen çözümler nelerdir?
- sosyal medya ortamlarında sahte hesaplar üzerinden kendisi hakkında doğru olmayan bilgilerin paylaşılması sonucunda sosyal/arkadaş çevresi tarafından dışlanma ve benzeri gibi sorunlar yaşayan bir bireye bu sorunla baş edebilmesi için önerilen çözümler nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir çalışma olan “durum çalışması” ile yürütölmüştür. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Durum çalışması, sınırlandırılmış bir sistemin (örn: olay, süreç, faaliyet veya kişilerin) geniş kapsamlı veri toplamaya dayalı olarak derinlemesine incelenmesidir. Başka bir deyişle, araştırmacı, fotoğraf, ses kaydı, gözlem, görüşme, doküman, rapor vb. gibi birçok türde veri toplayarak, bir durumun derinlemesine tanımlanmasını ve anlaşılmasını sağlamayı amaçlayabilir (Creswell, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu çevrim-içi ortamda hazırlanan bir elektronik formu dolduran üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. İlk aşamada 141 kişinin katıldığı veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından yapılan incelemeler sonucunda veri toplama formlarını eksik veya hatalı olarak doldurduğu tespit edilen 29 katılımcı çalışma kapsamından çıkarıldığı için geri kalan 112 kişi çalışma grubunu oluşturmuştur.

Katılımcıların demografik bilgilerine göre dağılımlarına bakıldığında, %44’ünün (49) erkek, %56’sının ise (63) kadın katılımcılardan oluştuğı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların %39’u (44) Hacettepe Üniversitesi’nden, %32’si (35) Sinop Üniversitesi’nden, %24’ü (27) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi’nden ve %5’i (5) Bingöl Üniversitesi’ndendir. Dört farklı üniversiteden araştırmaya katılan öğrencilerin %61’i (68) Meslek Yüksekokulu’ndan, %33’ü (37) Eğitim Fakültesi’nden ve %6’sı (7) Eğitim Bilimleri Enstitüsü’ndendir. Üniversite öğrencileri geleceğın yetişkinleri konumundaki kişilerdir. Bu grubun yakın bir gelecekte ebeveyn olacağı ve bu bağlamda sanal zorbalığa maruz kalabilecek aile bireyelerine söz konusu durum ile baş etmelerinde destek verme veya yardımcı olma sorumluluğı üstleneceğı söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin ayrıca yakın bir gelecekte çeşitli toplumsal kurumlarda görev ve sorumluluk alacak

kişiler olduğu düşünülürken, sanal zorbalık gibi bir toplumsal tehlikeyle ilgili olarak hangi baş etme stratejilerinin uygun ve etkili olacağı konusunda bilgi sahibi olmaları da önemlidir. Bu doğrultuda bu araştırmanın çalışma grubu geleceğin ebeveynleri olan bireylerden oluşmaktadır.

Katılımcıların bir kısmı akıllı cep telefonlarını (%79 / 89) kullanarak ve evdeki İnternet hizmetiyle (%52 / 58) İnternet'e bağlanırken bir kısmı da okulda (%14 / 16) ve yurttan (%3 / 3) internete bağlanabilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %37'si (41) sanal zorbalık yaşayan birinin kendisinden yardım istediğini belirtmiştir. Araştırma katılımcılarının %49'u (55) bir başkasına sanal zorbalık yapıldığına şahit olduğunu, %26'sı (29) kendisine sanal zorbalık yapıldığını, %11'i (12) bir başkasına yönelik davranışının/mesajlarının sanal zorbalık olarak algılandığını, %24'ü (27) hiçbir şekilde sanal zorbalık olayı yaşamadığını/şahit olmadığını ve %4'ü (4) ise kendisinin sanal zorbalık yaptığını ifade etmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için iki bölümden oluşan bir elektronik form kullanılmıştır. Bu formun ilk bölümünde 7 sorudan oluşan ve araştırma katılımcılarının kişisel bilgilerinin toplandığı "Demografik Bilgi Formu" bulunmaktadır. İkinci bölümde ise önce sanal zorbalık kavramının tanımı yapılmış, sonra katılımcılara sanal zorbalık deneyimleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Bu bölümde ayrıca sanal zorbalıkla ilgili 5 ayrı örnek olay sunularak bu olaylarda ortaya konulan durumlarla ilgili görüşler/öneriler istenmiştir. Örnek olaylar araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın (Frisén, Berne, & Marin, 2014; O'Brien & Moules, 2013; Parris vd. 2012; Patchin & Hinduja, 2006) incelenerek kurgulanmıştır. Daha sonra ilgili form görüş ve önerileri için Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (2) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (1) alanında uzman olan 3 kişiye gönderilerek içerik ve biçim açısından geri bildirimler istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda örnek olaylara son şekli verilmiştir. 2017-2018 Güz döneminde oluşturan elektronik form sosyal medya ortamlarında ve toplu e-posta gruplarında duyurulmuştur. Veri toplama sürecinde potansiyel katılımcılara ayrıca çeşitli hatırlatma mesajları yollanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Simsek, 2000). Katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevaplar bir hesap tablosu programında derlenmiştir. Bu süreçte önce benzer cevaplar gruplandırılmış ve temalara ayrılmıştır. Daha sonra bu temalar tablollaştırılarak temaların sıklıkları frekans ve yüzdeler halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Bulgular bu araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemler ayrı ayrı cevaplandırılacak şekilde sunulmuştur.

Üniversite Öğrencilerinin, Sosyal Medya Ortamlarında Bir Fotoğrafın Küçük Düşürücü veya Alaycı Bir Şekilde Paylaşılmasıyla Ortaya Çıkan Sorunla İlgili Çözüm Önerileri

Bu çalışmanın ilk araştırma sorusu "Üniversite öğrencileri tarafından sosyal medya ortamlarında kendisine ait bir fotoğrafın küçük düşürücü veya alaycı bir şekilde paylaşılmasıyla ortaya çıkan sorunu yaşayan bir bireye yapılacak çözüm önerileri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak üzere bu konunun ele alındığı birinci örnek olaya verilen yanıtların içerik analizi yapılmıştır. Bu analiz sırasında benzer cevaplar gruplandırılmış ve cevapların sıklıkları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarla ilgili veriler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Üniversite Öğrencilerinin, Sosyal Medya Ortamlarında Bir Fotoğrafın Küçük Düşürücü veya Alaycı Bir Şekilde Paylaşılmasıyla Ortaya Çıkan Sorunla İlgili Olarak Sundukları Çözüm Önerilerinin Dağılımı

Başa Çıkma Stratejisi	Çözüm Önerileri	f	%
Yüzleşme	Sanal zorba ile yüz yüze konuşup rahatsız olduğunu açıkça ifade ederek durmasını istemelidir.	40	26
Polise Bildirme	Savcılık veya polise giderek şikâyet etmelidir.	30	20
Ebeveynlere Söyleme	Durumu anne ve babasına söyleyerek sorunun çözülmesinde yardım almalıdır.	23	15
Öğretmenlere Söyleme	Sorunu yaşayan kişi durumu sınıf öğretmenine söylemeli, okul rehber öğretmeninden yardım almalı veya okul idari personeline şikâyet etmelidir.	22	14
Sanal Zorbalıkla Karşılık Verme	Kendisine yapılan hareketin aynısını saldırgana yapmalı, böylece karşıdakinin kendisini anlamasını sağlamalıdır.	12	8
Web Yöneticisine Şikâyet Etme	Site yöneticisine şikâyet edip ilgili eylemin durdurulmasını, yayınların kaldırılmasını ve/veya karşıdaki kişinin hesabının kapatılmasını istemelidir.	11	7
Engelleme	Kişi saldırgan ile iletişimini tamamen kesmeli veya web üzerinden kendisine ulaşmasını engellemelidir.	8	5
Teknik Önlem Alma	Gizlilik ayarlarını gözden geçirmeli, fotoğraflarını herkesle paylaşmamalıdır.	4	3
Kaçınma	Kişi sosyal medya hesaplarını kapatarak bir daha kullanmamalıdır.	3	2
Toplam		153	100

Tablo 1 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin sosyal medya ortamlarında bir fotoğrafın küçük düşürücü veya alaycı bir şekilde paylaşılmasıyla ortaya çıkan soruna çözüm olarak en fazla sanal mağdurun sanal zorba ile yüz yüze iletişim kurmasını (%26) önerdikleri anlaşılmaktadır. Buna ek olarak sanal mağdurun, sırasıyla; yaşadığı olayı polise bildirerek (%20), ebeveynlerine söyleyerek (%15), öğretmenlerine söyleyerek (%14), sanal zorbalıkla karşılık vererek (%8), web yöneticisine şikâyet ederek (%10), kişiyi engelleyerek (%5), çeşitli kişisel önlemler alarak (%3) ve son olarak kaçınma (%2) stratejisini kullanarak sorunu çözebileceğini ifade etmişlerdir.

Üniversite Öğrencilerinin, Telefonda Küfür, Hakaret ve Tehdit İçeren Mesajların Gönderilmesiyle Ortaya Çıkan Sorunla İlgili Çözüm Önerileri

Bu çalışmada ikinci araştırma sorusu "Telefonda küfür, hakaret ve tehdit içeren mesajlar alan bir bireye bu durumla başa çıkabilmesi için sunulan çözüm önerileri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak üzere bu konunun ele alındığı ikinci örnek olaya verilen yanıtların içerik analizi yapılmıştır. Bu analiz sırasında benzer cevaplar gruplanmış ve cevapların sıklıkları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarla ilgili veriler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Üniversite Öğrencilerinin, Telefonda Küfür, Hakaret ve Tehdit İçeren Mesajlar Alan Bir Bireye Bu Durumla Başa Çıkabilmesi için Sundukları Çözüm Önerilerinin Dağılımı

Başa Çıkma Stratejisi	Çözüm Önerileri	f	%
Polise Bildirme	Polis ve savcılığa suç duyurusunda bulunarak hukuksal süreci başlatabilir.	64	45
Engelleme	Telefonun teknik özelliklerini kullanarak ilgili kişiyi engelleme yoluna giderek iletişimi kesebilir ya da telefon numarasını değiştirebilir.	35	25
Ebeveynlerine Söyleme	Aile bireylerine anlatarak, onların yardımlarıyla bu sorunu çözebilir.	29	20
Yüzleşme	Sanal zorbaya, bu durumdan dolayı rahatsız olduğunu belirtip aramamasını kararlı bir şekilde isteyebilir.	9	6
Akranlarına Söyleme	Arkadaşlarından ne yapacağı konusunda yardım isteyebilir.	3	2
Öğretmene Söyleme	Rehber öğretmenine yaşadığı duruma anlatarak yardım alabilir.	1	1
Görmezden Gelme	Sanal zorbanın aramalarını ve mesajlarını umursamayabilir. Böylece bir zamandan sonra sanal zorba sonuç alamayınca iletişim kurmayı kesecektir.	1	1
Toplam		142	100

Tablo 2’de sunulan verilere göre, üniversite öğrencilerinin, telefonda küfür, hakaret ve tehdit içeren mesajlar alan bir bireye bu durumla başa çıkabilmesi için sundukları çözüm önerisi en yüksek oranla polise bildirme (%45) şeklinde olmuştur. Ayrıca katılımcılar telefon üzerinden yapılan sanal zorbalıkla ilgili olarak “zorbayı engelleme” ve “görmezden gelme” şeklindeki tepkilerin işe yaramayabileceğini, zorbalığın devam edebileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda sanal mağdurun, sanal zorbanın attığı mesajları ve arama kayıtlarını hiçbir şekilde silmeden polise ya da savcılığa gidip suç duyurusunda bulunması durumunda sorunun büyük oranda çözülebileceği ifade edilmiştir. Katılımcılar ayrıca sanal zorbalık olayının durdurulabilmesi için; “engelleme yapma (%25), anne ve babaya anlatma (%20), sanal zorba ile konuşma (%6), arkadaşlardan yardım alma (%2), öğretmenlerden yardım isteme (%1) ve görmezden gelme (%1)” gibi stratejilerin uygulanmasını önermişlerdir.

Üniversite Öğrencilerinin, Sosyal Medya Hesaplarının Şifrelerinin Çalınması Tehdiyle Ortaya Çıkan Sorunla İlgili Çözüm Önerileri

Bu çalışmanın üçüncü araştırma sorusu “Sosyal medya hesaplarının şifrelerinin çalınması tehdiyle karşılaşan bir bireye yaşadığı bu sorunla ilgili yapılacak öneriler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak üzere bu konunun ele alındığı üçüncü örnek olaya verilen yanıtların içerik analizi yapılmıştır. Bu analiz sırasında benzer cevaplar gruplanmış ve cevapların sıklıkları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarla ilgili veriler Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3.

Üniversite Öğrencilerinin, Sosyal Medya Hesaplarının Şifrelerinin Çalınması Tehdiyle Karşılaşan Bir Bireye Bu Durumla Başa Çıkabilmesi için Sundukları Çözüm Önerilerinin Dağılımı

Başa Çıkma Stratejisi	Çözüm Önerileri	f	%
Ebeveynlerine Söyleme	Anne ve babasına, yaşadığı durumu korkmadan anlatarak yardım alabilir.	47	29
Öğretmene Söyleme	Sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni ya da okul yönetimine sanal zorbalık olayını anlatarak	43	27

	sorununa çözüm bulabilir.		
Polise Bildirme	Polise giderek şikâyet etmelidir.	29	18
Görmezden Gelme	Sanal zorbanın, söylediklerini umursamayarak isteklerini yerine getirmemelidir.	12	7
Kaçınma	Sanal mağdur, sosyal medya hesaplarını geçici olarak kullanmayarak ya da tamamıyla kapatarak sorunu çözebilir.	11	7
Teknik Önlem Alma	Sanal mağdur, daha güçlü şifreler belirlemelidir.	9	6
Yüzleşme	Sanal zorba ile konuşarak sorunu çözebilir.	5	3
Toplam		161	100

Tablo 3 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin, baskı yoluyla sosyal medya hesaplarının şifrelerinin çalınması tehdidiyle karşılaşan bireye öncelikle "ebeveynlerine başına gelen sanal zorbalık olayını çekinmeden anlatıp yardım alarak (%29)" çözebileceği şeklinde bir öneride buldukları görülmektedir. Buna ek olarak üniversite öğrencileri, kendisine yapılan sanal zorbalık olayıyla ilgili olarak sanal mağdura; öğretmene/öğretmenlerine söyleme (%27), polise/savcılığa şikâyet etme (%18), görmezden gelme (%7), sosyal medya araçlarını kapatma (%7), teknik önlemler alma (%60), zorbalıya yüzleşme (%3), sanal zorbalık yaparak karşılık verme (%2) ve arkadaşlarından yardım alma (%1)" gibi stratejileri uygulama önerisinde bulunmuşlardır.

Üniversite Öğrencilerinin, e-Posta Yoluyla Kimliği Gizli Birisinden Gelen Rahatsız Edici Mesajlar Alınmasıyla Ortaya Çıkan Sorunla İlgili Çözüm Önerileri

Bu çalışmanın dördüncü araştırma sorusu "e-Posta yoluyla kimliği gizli birisinden gelen rahatsız edici mesajlar alan bir bireye bu sorunuyla ilgili önerilen çözümler nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak üzere bu konunun ele alındığı dördüncü örnek olaya verilen yanıtların içerik analizi yapılmıştır. Bu analiz sırasında benzer cevaplar gruplanmış ve cevapların sıklıkları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarla ilgili veriler Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.

Üniversite Öğrencilerinin, e-Posta Sistemi Üzerinden Kimliği Gizli Birisinden Gelen Rahatsız Edici Mesajlar Alan Bir Bireye Bu Durumla Başa Çıkabilmesi için Sundukları Çözüm Önerilerinin Dağılımı

Başa Çıkma Stratejisi	Çözüm Önerileri	f	%
Polise Bildirme	Polise ve bilişim suçlarıyla ilgili savcılığa suç duyurusunda bulunarak kendisine polis koruması istemelidir.	64	51
Akran Danışmanlığı	Gerçekleşen olayı arkadaşlarına anlatarak yardım istemelidir.	17	14
Engelleme	Gelen e-postaları engellemelidir.	13	10
Teknik Önlem Alma	Bilgisayarına format atarak ve kamerasını bir bantla kapatarak önlem almalıdır.	11	9
Ebeveynlerine Söyleme	Durumu hemen ailesine bildirerek konu hakkında yardım almalıdır.	10	8
Öğretmene Söyleme	Üniversitede güvendiği bir öğretmene durumu anlatarak yardım almalıdır.	9	7
Görmezden Gelme	Kendisine gönderilen e-postaları dikkate almamalıdır.	1	1
Toplam		125	100

Tablo 4 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin, e-Posta yoluyla kimliği gizli birisinden gelen rahatsız edici mesajlar alan bir bireye en yüksek oranda “polise/savcıya şikâyette bulunma (%51)” şeklinde bir öneride buldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte katılımcılar ayrıca, sanal mağdurun, kendisine yapılan sanal zorbalık olayını; “arkadaşlarından yardım alma (%14), engelleme yapma (%10), çeşitli kişisel önlemler alma (%9), ebeveynlerinden yardım alma (%8), öğretmenlerinden yardım alma (%7) ve görmezden gelme (%1)” şeklinde stratejiler uygulayarak çözebileceğini belirtmişlerdir.

Üniversite Öğrencilerinin, Sosyal Medya Ortamlarında Sahte Hesaplar Üzerinden Birisi Hakkında Doğru Olmayan Bilgilerin Paylaşılması Sonucunda Ortaya Çıkan Sorunla İlgili Çözüm Önerileri

Bu çalışmanın beşinci ve son araştırma sorusu “*Sosyal medya ortamlarında sahte hesaplar üzerinden kendisi hakkında doğru olmayan bilgilerin paylaşılması sonucunda sosyal/arkadaş çevresi tarafından dışlanma ve benzeri gibi sorunlar yaşayan bir bireye bu sorunla baş edebilmesi için önerilen çözümler nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya yanıt bulmak üzere bu konunun ele alındığı beşinci örnek olaya verilen yanıtların içerik analizi yapılmıştır. Bu analiz sırasında benzer cevaplar gruplanmış ve cevapların sıklıkları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarla ilgili veriler Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5.

Üniversite Öğrencilerinin, Sosyal Medya Ortamlarında Sahte Hesaplar Üzerinden Birisi Hakkında Doğru Olmayan Bilgilerin Paylaşılması Şeklindeki Bir Sorunla İlgili Olarak Sundukları Çözüm Önerilerinin Dağılımı

Başa Çıkma Stratejisi	Çözüm Önerileri	f	%
Akran Danışmanlığı	Arkadaşlarına kendisi ile ilgili yayılan yalan haberleri anlatmalı ve yardım istemelidir.	37	31
Polise Bildirme	Hesapların internet adreslerini alarak, polise gidip şikâyetçi olmalıdır.	32	27
Web Yöneticisine Şikâyet Etme	Doğru olmayan bilgileri web yöneticisine şikâyet ederek kaldırılmasını ve sahte hesapların kapatılmasını sağlamalıdır.	18	15
Öğretmene Söyleme	Hakkında yayılan doğru olmayan haberleri öğretmene bahsederek yardım istemelidir.	10	8
Yüzleşme	Bunu yapan kişiye bir şekilde ulaşarak sorunu iletişim kurarak çözmelidir.	9	7
Ebeveynlerine Söyleme	Ailesine durumu anlatarak yardım almalıdır.	6	5
Engelleme	Doğru olmayan haber yapan hesapları engellemelidir.	5	4
Görmezden Gelme	Kendisi hakkında yapılan haberlere herhangi bir tepki vermeyerek umursamamalıdır.	4	3
Toplam		121	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların, sosyal medya ortamlarında sahte hesaplar üzerinden hakkında doğru olmayan bilgilerin paylaşılması sonucunda sosyal/arkadaş çevresi tarafından dışlanma ve benzeri gibi sorunlar yaşayan bir bireye en fazla “arkadaşlarından yardım istemek (%31)” şeklinde bir çözüm önerisi sundukları görülmektedir. Katılımcılar ayrıca bu sorunun; “polise bildirerek (%27), web yöneticisine şikâyet ederek (%15), öğretmene söyleyerek (%8), zorbalı yüzleşerek (%7), ebeveynlerden yardım isteyerek (%5), zorbalıyı teknik olarak engelleyerek (%4) ve görmezden gelerek (%3)” şeklindeki çözüm önerileriyle halledilebileceğini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Bu çalışmada üniversite öğrencileri, telefonda küfür, hakaret ve tehdit içeren mesajlar ve e-Posta sistemi üzerinden kimliği gizli birisinden gelen rahatsız edici mesajlar alan bir bireye bu durumla başa çıkabilmesi için en çok polise bildirmeyi çözüm olarak önermektedirler (Bkz. Tablo 2, Tablo 4). Sanal zorbalık olaylarının çözümünde polise bildirmenin ve polisin çözüm için olaya dahil olması oldukça önemlidir (Vandebosch vd., 2012). Üniversite öğrencileri sunulan örnek olayların tümünde genellikle polisten yardım alınmasını önermişlerdir (Bkz. Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5). Sanal zorbalık yapan birinin aslında suç işlediği ve bu nedenle durumun polise/adli makamlara bildirilerek çözülmesi gerektiği şeklindeki önerinin üniversite öğrencilerinin konuyla ilgili farkındalık düzeylerini yansıttığı söylenebilir. Ayrıca kimliği gizli olan birinin “fiziksel şiddet uygulayacağını bildirmesi/ölümle tehdit etmesi” gibi tehdit içeren mesajlar yollaması, kişilerin can güvenliğinden endişe ederek konuyu güvenlik güçlerine bildirmesinde en önemli etken olabilir. Sanal zorbalık olayı ile karşılaşıldığında bu sorunu polise bildirme ve polis ile hareket ederek çözme şeklindeki öneri, alanyazındaki çeşitli çalışmaların bulgularıyla da örtüşmektedir (Broll, 2016; Burnukara & Uçanok, 2012; Frisé, Berne, & Marin, 2014; Monks, Robinson, & Worlidge, 2012; O'Brien & Moules, 2013; Perren vd., 2012; Slonje, Smith, & Frisé, 2013; Vandebosch vd., 2012).

Bu çalışmanın bir diğer sonucuna göre, üniversite öğrencileri sosyal medya ortamlarında bir fotoğrafın küçük düşürücü veya alaycı bir şekilde paylaşılmasıyla ortaya çıkan sorunla ilgili olarak en fazla “zorbayla yüzleşme” önerisinde bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerine göre sanal mağdur, sanal zorbalık yapan kişi ile iletişim kurarak bu durumu sonlandırmasını istemeli ve kendisi ile sorununu ne olduğunu konuşarak çözmesini önermektedirler. Sanal zorbalık olaylarını durdurmada kişilerin yüz yüze ya da sesli iletişim araçları kullanarak iletişime geçmesi şeklindeki çözüm önerisi alanyazındaki diğer çalışmalarda da karşılaşılan bir bulgudur (Frisé, Berne, & Marin, 2014; Machackova vd., 2013; Paul, Smith, & Blumberg, 2012; Price & Dalgleish, 2010; Völlink vd., 2013). Örneğin Parris vd. (2012) çalışmalarına katılan 20 katılımcıdan 12'sinin “sanal zorbalıkla karşılaşıldığında zorbayla bizzat konuşarak sorunun çözülmesini önerdiklerini belirtmektedirler. Bu önerinin belirtilmesinin sebebi olarak da “sanal mağdurun yazı yolu ile duygularını tam olarak ifade edemeyebileceği” gerekçe olarak gösterilmiştir. Katılımcılar, sanal zorbalık olayını durdurmak için sanal mağdurun, sanal zorbanın ya bizzat yanına giderek ya da sesli iletişim araçlarından birisi aracılığıyla iletişime geçerek eylemi durdurmasını istemesinin daha etkili olacağını belirtmişlerdir.

Üniversite öğrencilerinin, sosyal medya hesaplarının şifrelerinin çalınması tehdidiyle karşılaşan bir bireye bu durumla başa çıkabilmesi için en sık sunulan çözüm önerisi ebeveynlerinden yardım alması şeklindedir. Sanal zorbalık olaylarını önleme ve başa çıkmada sanal mağdurun durumu ailesine anlatarak yardım alması şeklindeki öneriyle alanyazındaki çeşitli araştırmalarda da karşılaşılmaktadır (O'Brien, & Moules, 2013; Orel vd., 2015; Parris vd., 2012; Paul, Smith, & Blumberg, 2012; Price & Dalgleish, 2010; Slonje, Smith, & Frisé, 2013). Nitekim bireyler sanal zorbalığa maruz kaldıklarında duygusal desteğe ihtiyaç duyabilir ve bu süreçte akıllarına ilk gelen çözüm ailelerinden yardım almak olabilir (Cassidy, Jackson, & Brown, 2009; Machmutow vd., 2012). Frisé, Berne ve Marin'in (2014) çalışmasında katılımcıların %70.5'i sanal zorbalık olaylarının çözülmesinde ailelerine güvendiklerini ifade etmişlerdir. Sanal zorbalıkla baş etmede ebeveyn danışmanlığının önemi büyükken, zorbalığın temel sebebinin ise zayıf aile ilişkilerinden kaynaklandığı öne sürülmektedir (Kwan & Skoric, 2013). Öte yandan sanal zorbalığı durdurmak için polis veya okuldaki öğretmenlerle iletişime geçildiğinde, polisin veya öğretmenlerin sanal zorbalık olayını dikkate almadıkları durumlar da yaşanmaktadır (Broll, 2014). Sanal zorbalık gibi ciddi sayılabilecek bir sorunla karşılaşıldığında çözüm yolunda destek sunması beklenen bu kişilerin tavırları bir sorun olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın son sonucu katılımcıların, “sosyal medya ortamlarında sahte hesaplar üzerinden hakkında doğru olmayan bilgiler paylaşılması sonucunda sosyal/arkadaş çevresi tarafından dışlanma ve benzeri gibi sorunlar yaşayan bir bireye” bu durumla başa çıkabilmesi için “akran danışmanlığına başvurması” şeklindeki öneridir. Üniversite öğrencilerine göre, bu tür bir sorun yaşayan bir birey arkadaşlarından yardım alarak sanal zorbalık olayını durdurabilir. Sanal zorbalık olaylarını sonlandırmada/önlemede arkadaşlarından

yardım alma durumu alanyazındaki çeşitli diğer çalışmaların bulgularıyla da örtüşmektedir (Frisén, Berne, & Marin, 2014; Machmutow vd., 2012; O'Brien & Moules, 2013; Parris vd., 2012; Price & Dalgleish, 2010; Slonje, Smith, & Frisén, 2013). Sanal mağdur başından geçenlerini arkadaşlarıyla paylaştığında yaşanan sanal zorbalık olayının niteliğine göre kişinin arkadaşları, sanal mağdura duygusal, teknik vb. destekler sağlayarak bu durumu atlatmasına yardımcı olabilirler.

Sonuç

Bu çalışma kapsamında ulaşılan ilk sonuca göre sanal zorbalıkla karşılaşıldığında en fazla çözüm önerisi, yaşanan olumsuz durumun polise/savcılığa bildirilmesi şeklindedir. Bununla birlikte üniversite öğrencilerine göre, "sanal mağdurun sanal zorba ile yüzleşmesi (olumlu ve sorun çözücü iletişim kurması) ve ailesinden/öğretmenlerinden/ arkadaşlarından yardım istemesi" sanal zorbalıkla baş etmede ve/veya durdurmada en sık önerilen stratejiler olmuştur. Sanal zorbanın mağdur ile iletişimini teknik olarak engellemek de ifade edilen diğer bir çözüm önerisidir. Katılımcılara göre sanal zorbalık olarak adlandırılacak bir eylemle karşılaşan bir birey, soruna çözüm bulma sürecinde "web yöneticisine şikâyet etme, öğretmene bildirme, durumu görmezden gelme, teknik olarak önlem alma, kaçınma (bir süre teknoloji araçlarını/interneti kullanmama) ve sanal zorbalığa zorbalıkla karşılık verme" gibi çözümleri uygulamaya koyabilir (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1.
Sanal Zorbalıkla Baş etme Stratejileri

Sanal zorbalık olaylarını yaşayan kişi, yer ve sanal ortam vb. durumlar farklılaştıkça üniversite öğrencilerinin çözüm önerileri de farklılaşmaktadır. Örneğin telefon veya e-posta üzerinden yapılan sanal zorbalığa karşı en çok polise/savcılığa bildirilmesi önerilirken, sosyal medya üzerinden yapılan sanal zorbalığa karşı arkadaşlarından yardım alması daha çok önerilmektedir. Bununla birlikte sosyal medya üzerinden küçük düşürücü ve alaycı fotoğraflar paylaşarak yapılan sanal zorbalığa karşı sanal zorba ile yüzleşerek sorunun çözülmesi önerilirken, şifrelerinin çalınması ile tehdit edilen mağdura ise ebeveynlerinden yardım istemesi önerilmektedir. Katılımcıların profilleri incelendiğinde, öğrencilerin farklı illerdeki üniversitelerden katıldığı ve değişik programlarda okudukları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin buldukları coğrafi konum, aldıkları eğitim ile yaşantı ve deneyimlerinin, önerdikleri sanal zorbalıkla baş etme stratejilerinin çeşitlilik göstermesinde ve çözüm yollarının farklılaşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Öneriler

- Bu çalışmanın çalışma grubunu üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bu katılımcı grubunun eğitim durumları ve yaşları itibarıyla önerdikleri çözüm önerilerinin, doğal olarak kendine özgü bir yapısı olacaktır. Bu nedenle, değişik eğitim kademelerinde bu soruna bakışı ortaya koyabilmek için sanal zorbalıkla baş etmeye/önlemeye yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.
- Bu çalışmanın sonuçlarına göre, sanal zorbalık konusunda destek almak üzere mağdurların anne-babalarına başvurmaları önerilmektedir. Araştırmalar anne-babaların bu konuda genellikle yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda sanal zorbalıkla baş etme/önlemeyle ilgili olarak güvenliği artırma ve yüz yüze iletişim teknikleri hakkında öğrenci velilerine yönelik eğitimler düzenlenebilir.
- Bu araştırmanın sonuçları üniversite öğrencilerinin sanal zorbalık eylemi yapmanın suç teşkil ettiğini açıkça bildiğini göstermektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak çeşitli eğitim

kademelerinde suçu kanıtlayacak delillerin nasıl polise bildireceği hakkında eğitimler düzenlenebilir. Bununla birlikte ortaokul ve lisede sanal zorbalığı önleme amaçlı olarak polis ile beraber hareket ederek çözüme gitmenin önemine eğitim içeriğinde yer verilebilir.

- Sanal zorbalıkla baş etme stratejileri ile ilgili olarak ebeveyn ve öğretmenlere farkındalık eğitimleri verilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ayas, T., & Horzum, M. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *İlköğretim Online*, 11(2), 369-380.

Aydın, F., & Horzum, M. B. (2015). Investigation of predictive variables of computer game addiction level of teachers. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2(3), 52-66.

Aydın, F., Horzum, M. B., & Ayas, T. (2017). Lise öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalığı ve sanal zorbalıkla baş etme stratejileri bilgi düzeylerinin incelenmesi. 27-29 Nisan 2017 VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

Aydın, F., Yaşar, H. & Şişik, F. (2018). Ortaokul, lise ve önlisans öğrencilerinin internet bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Kahramanmaraş ili örneği. 28.06-01.07.2018 VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation. *Recuperado el*, 5.

Broll, R. (2016). Collaborative responses to cyberbullying: preventing and responding to cyberbullying through nodes and clusters. *Policing and Society*, 26(7), 735-752.

Burnukara, P., & Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve başatme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 68-82.

Cassidy, W., Jackson, M., & Brown, K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyber-bullying. *School Psychology International*, 30(4), 383-402.

Chiu, S. I. (2014). The relationship between life stress and smartphone addiction on Taiwanese university student: A mediation model of learning self-efficacy and social self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 34, 49-57.

Christakis, D. A., & Moreno, M. A. (2009). Trapped in the net: Will internet addiction become a 21st century epidemic? *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(10), 959-960.

Ciucci, E., Baroncelli, A., & Nowicki, S. (2014). Emotion perception accuracy and bias in face-to-face versus cyberbullying. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(5), 382-400.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston MA: Pearson.

Çam, E., & İşbulan, O. (2012). A new addiction for teacher candidates: Social networks. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 14-19.

Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık ve internet saldırganlığı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 25. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (UEBK 2016) Bildiri Özetleri Kitabı*, 27-28. İstanbul Kültür Üniversitesi, Ulusal Eğitim Dernekleri Platformu-ULED ve Pegem Akademi, 21-24 Nisan 2016, Antalya. [Çevrim-içi:

http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/UEBK2016_BildiriOzeti_Celen-Celik-Seferoglu.pdf, Erişim tarihi: 20.03.2018.]

Çelik, A., Çelen, F. K., & Seferoğlu, S. S. (2015). *Ortaokulda siber zorbalık*. XVII. Akademik Bilişim Konferansı (AB15), 4-6 Şubat 2015, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Demir, Ö., & Seferoğlu, S. S. (2016). Bilgi okuryazarlığı, internet bağımlılığı, sanal aylıklık ve çeşitli diğer değişkenlerin sanal zorbalık ile ilişkisinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2(4), 1-17.

Erdur-Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 31-42.

Frisén, A., Berne, S., & Marin, L. (2014). Swedish pupils' suggested coping strategies if cyberbullied: Differences related to age and gender. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55(6), 578-584.

Gölpek-Sarı, F., & Seferoğlu, S. S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalık durumları ile sanal zorbalık yapma ve mağdur olma durumlarının incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying (OJTAC)*, 6(1), 56-76. [Çevrim-içi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/751921>, Erişim tarihi: 03.07.2019.]

Grüsser, S. M., Thalemann, R., & Griffiths, M. D. (2006). Excessive computer game playing: Evidence for addiction and aggression? *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 290-292.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156.

Huang, Y. Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581-1590.

Kavuk, M., & Keser, H. (2016). İlköğretim okullarında siber zorbalık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 31(3), 520-535. [Çevrim-içi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2176-published.pdf>, Erişim tarihi: 25.03.2018.]

Kim, E. J., Namkoong, K., Ku, T., & Kim, S. J. (2008). The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits. *European Psychiatry*, 23(3), 212-218.

Koç, M., Horzum, M. B., Ayas, T., Aydın, F., Özbay, A., Uğur, E., & Çolak, S. (2016). Sanal zorbalıkla baş etme ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 116-128.

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 22-30.

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction: A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528-3552.

Kwan, G. C. E., & Skoric, M. M. (2013). Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 16-25.

Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.

Machackova, H., Cerna, A., Sevcikova, A., Dedkova, L., & Daneback, K. (2013). Effectiveness of coping strategies for victims of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(3).

Machmutow, K., Perren, S., Sticca, F., & Alsaker, F. D. (2012). Peer victimisation and depressive symptoms: Can specific coping strategies buffer the negative impact of cybervictimisation? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 403-420.

Monks, C. P., Robinson, S., & Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477-491.

- O'Brien, N., & Moules, T. (2013). Not sticks and stones but tweets and texts: Findings from a national cyberbullying project. *Pastoral Care in Education, 31*(1), 53-65.
- Orel, A., Campbell, M., Wozencroft, K., Leong, E., & Kimpton, M. (2015). Exploring university students' coping strategy intentions for cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence, 32*(3), 446-462.
- Parris, L., Varjas, K., Meyers, J., & Cutts, H. (2012). High school students' perceptions of coping with cyberbullying. *Youth & Society, 44*(2), 284-306.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the school yard: A preliminary look at cyber bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*(2), 148-169.
- Paul, S., Smith, P. K., & Blumberg, H. H. (2012). Comparing student perceptions of coping strategies and school interventions in managing bullying and cyberbullying incidents. *Pastoral Care in Education, 30*(2), 127-146.
- Peker, A. (2015). Analyzing the risk factors predicting the cyberbullying status of secondary school students. *Eğitim ve Bilim, 40*(181), 57-75.
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Mc Guckin, C., Sevcikova, A., & Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence, 6*(2), 283-293.
- Price, M., & Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia, 29*(2), 51-60.
- Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior, 57*, 321-325.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior, 29*(1), 26-32.
- Vandebosch, H., Beirens, L., D'Haese, W., Wegge, D., & Pabian, S. (2012). Police actions with regard to cyberbullying: The Belgian case. *Psicothema, 24*(4), 646-652.
- Völlink, T., Bolman, C. A., Dehue, F., & Jacobs, N. C. (2013). Coping with cyberbullying: Differences between victims, bully-victims and children not involved in bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 23*(1), 7-24.
- Whang, L. S. M., Lee, S., & Chang, G. (2003). Internet over-users' psychological profiles: A behavior sampling analysis on internet addiction. *Cyberpsychology & Behavior, 6*(2), 143-150.
- Willard, N. (2006). Cyberbullying and cyberthreats. Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Yiğit, M. F., & Seferoğlu, S. S. (2017). Siber zorbalıkla ilişkili faktörler ve olası çözüm önerileri üzerine bir inceleme. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying, 4*(2), 13-49.
- Yiğit, M. F., & Seferoğlu, S. S. (2019). Öğrencilerin siber güvenlik davranışlarının beş faktör kişilik özellikleri ve çeşitli diğer değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 186-215.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior, 1*(3), 237-244.

İletişim/Correspondence

Öğr. Gör. Furkan AYDIN
furkanaydin@live.com

Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU
sadi@hacettepe.edu.tr

Pre-service Teachers' Perceptions about Formative Assessment: A Metaphorical Study

Serkan Buldur, Sivas Cumhuriyet University, 0000-0002-0733-4287

Gülendam Hasbek, Bahçeşehir Educational Institutions, 0000-0001-7545-0194

Abstract

The aim of this study is to examine pre-service teachers' perceptions of the formative assessment concept through metaphors. This study was carried out based on the phenomenology model, which is one of the qualitative research designs. The study group consisted of 433 pre-service teachers from a public university. In the data collection stage, participants were asked to complete a "Formative Assessment is like, because" sentence. Data analysis was based on content analysis technique. As a result of the study, 42 different metaphors were produced by 127 pre-service teachers regarding to formative assessment concept. The metaphors produced were examined in four categories: "Improving students' learning", "Identifying the learning gap", "Re-planning the teaching process" and "Assessment throughout the process". When the frequencies related to the categories are examined, it was determined that the highest number of metaphor was produced in the category of "Improving students' learning". It was determined that these were followed by "Assessment throughout the process", "Re-planning the teaching process" and "Identifying the learning gap". The metaphors developed by pre-service teachers were found to be generally compatible with the characteristics of formative assessment.

Keywords: *formative assessment, metaphor, pre-service teacher*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 595-615
DOI: 10.17679/inuefd.568082

Received : 20.05.2019
Accepted : 04.08.2020

Suggested Citation

Buldur, S. and Hasbek, G. (2020). Pre-service teachers' perceptions about formative assessment: A Metaphorical Study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 595-615. DOI: 10.17679/inuefd.568082

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Formative assessment is the type of assessment in which the assessment practices is integrated with learning process and students are active during the process. In this type, assessment practices are spread throughout the learning process and it is aimed to improve to learning of students who are evaluated in more than one method (Buldur, 2014). As is known, the effectiveness of the assessment activities carried out in the classroom is directly related to the teachers who conduct these activities (Brookhart, 1997). The assessment practices of teachers in the classroom depending on many factors. Such as; beliefs (Genç, 2005), level of knowledge and skill (Cheng, 2006; Frey, 2009), school facilities (Abadiano & Turner, 2003), time (Gilligan, 2007) and high-stakes tests (Bol, 2004). In this context, it is important to determine not only the level of knowledge and skills of the teachers about the types of assessment, but also their perceptions. The perceptions of individuals can be determined by many methods such as; scale, drawing, interview and metaphors. However, especially metaphors are considered to be the most powerful mental tools that structure, direct and control our thoughts (Saban, Koçbeker & Saban, 2006).

Purpose

A limited number of studies (Gök, Erdoğan, Özen-Altınkaynak & Erdoğan, 2012; Tatar & Murat, 2011) have been conducted in the relevant literature, where perceptions of measurement and evaluation concepts are examined through metaphors. However, it can be said that this study is important because when the previous studies in the national literature were examined, there was no study investigating the perceptions of the formative assessment concept through metaphors. In this context, the aim of this study is to examine pre-service teachers' perceptions of the formative assessment concept through metaphors.

Method

This study was carried out based on the phenomenology model, which is one of the qualitative research designs. The study group consisted of 433 pre-service teachers from a public university. In the data collection stage, participants were asked to complete a "Formative Assessment is like, because" sentence. Data analysis was based on content analysis technique. The process of analysing and interpreting the metaphors developed by the participants was carried out in the following stages: (1) the naming/labelling stage, (2) the elimination and clarification stage, (3) the compilation and category development stage, (4) establishing the validity and reliability stage, and (5) transferring the data to the computer stage (Saban, 2008a).

Findings

As a result of the study, 42 valid metaphors were produced by 127 pre-service teachers regarding to formative assessment concept. The metaphors developed were examined in four categories: "Improving students' learning", "Identifying the learning gap", "Re-planning the teaching process" and "Assessment throughout the process".

Metaphors related to "Improving students' learning" category: 62% of the all metaphors produced are in this category. In this category, pre-service teachers developed metaphors about improving the learning levels of students, which is the main purpose of formative assessment.

Metaphors related to "Identifying the learning gap" category: 10% of the all metaphors produced are in this category. In this category, pre-service teachers produced metaphors that focus on identifying students' learning gaps.

Metaphors related to "Re-planning the teaching process" category: 13% of the all metaphors produced are in this category. In this category, the participants produced metaphors for making new arrangements regarding the teaching process in order to improving students' learning and reach the goals of the teaching process.

Metaphors related to "Assessment throughout the process" category: 15% of the all metaphors produced are in this category. The participants produced metaphors in this category regarding the spread of assessment practices throughout the process and the integration of teaching activities and assessment practices.

Discussion & Conclusion

As a result of this study, in which the perceptions of pre-service teachers about formative assessment were examined through metaphors, it was determined that the metaphors produced were compatible with the characteristics of formative assessment practices. This result may show that participants have developed an in-depth understanding of the philosophy of formative assessment activities and their key role in the instruction process. In this study, the perceptions of pre-service teachers about formative assessment were examined through metaphors. As it is known, according to the purpose of assessment types are grouped into three groups; diagnostic, formative and summative assessment (Miller, Linn, & Gronlund, 2009). In this study, only one type of assessment was examined in order to have a larger number of participants and also to examine the perceptions of formative assessment in more depth. It may be suggested to examine the other types (diagnostic and summative) of assessment in new studies. On the other hand, the perceptions of pre-service teachers were examined through metaphors. In new studies, determining perceptions with different tools (such as; scale, drawing, interview) can provide different perspectives on this subject.

Öğretmen Adaylarının Biçimlendirici Değerlendirmeye İlişkin Algıları: Metaforik Bir İnceleme

Serkan Buldur, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, 0000-0002-0733-4287
Gülendam Hasbek, Bahçeşehir Eğitim Kurumları, 0000-0001-7545-0194

Öz

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesidir. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kapsamında yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 433 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması aşamasında katılımcılardan "Biçimlendirici değerlendirme a/e benzer; çünkü" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi esas alınmıştır. Araştırma sonucunda "biçimlendirici değerlendirme" kavramına ilişkin olarak 127 öğretmen adayı tarafından 42 farklı metafor geliştirildiği tespit edilmiştir. Geliştirilen metaforlar; "Öğrenme düzeyini artırma", "Öğrenme eksikliklerini belirleme", "Öğretim sürecini yeniden planlama" ve "Süreç boyunca değerlendirme" şeklinde dört kategoride incelenmiştir. Kategorilere ilişkin frekanslar incelendiğinde en fazla sayıda metaforun "Öğrenme düzeyini artırma" kategorisinde geliştirildiği, bunu da sırasıyla; "Süreç boyunca değerlendirme", "Öğretim sürecini yeniden planlama" ve "Öğrenme eksikliklerini belirleme" kategorilerinin izlediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların genel olarak biçimlendirici değerlendirmenin karakteristikleri ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: biçimlendirici değerlendirme, metafor, öğretmen adayı



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 595-615
DOI: 10.17679/inuefd.568082

Gönderim Tarihi : 20.05.2019
Kabul Tarihi : 04.08.2020

Önerilen Atıf

Buldur, S. ve Hasbek, G. (2020). Öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin algıları: Metaforik bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 595-615. DOI: 10.17679/inuefd.568082

GİRİŞ

Öğretim sürecine ve öğrencilere ilişkin kararlar almak amacıyla nicel ve nitel bilgilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması sürecini kapsayan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri (Cizek, 1997; McMillan, 1997) öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Linn, 1990). Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğretim sürecinde; öğrencilerin başarılarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve öğretim sürecine ilişkin dönütler alınması gibi pek çok amaca hizmet eder. Bu öneminin yanında ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin; öğrenme düzeyleri ve başarıları (Black & William, 1998; Brookhart & DeVoge, 1999), öğrenme yaklaşımları (Gulikers, Bastiaens, Kirschner & Kester, 2006; Struyven, Dochy, & Janssens, 2005), başarı amaç oryantasyonları (Ames, 1992; Brookhart, 1997; Buldur ve Doğan, 2017), motivasyonları (Maslovaty & Kuzi, 2002), üst biliş becerileri (Gedikli, 2018) ve öz düzenleme stratejileri (Clark, 2012; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) gibi birçok bilişsel ve duyuşsal özellikleri üzerinde önemli etkilere sahiptir.

Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin bu önemli etkisinin öğrencilere ne şekilde yansıtacağı ise sınıflarda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin hangi amaçlarla ve hangi biçimlerde yürütüldüğüne bağlıdır (Buldur, 2014). Miller, Linn, & Gronlund (2009) değerlendirme türlerini; değerlendirmenin öğretim sürecinde kullanılma amacı, biçimi, sonuçların yorumlanması ve doğası olmak üzere dört ana başlık altında toplamıştır. Değerlendirme türleri biçimine göre geleneksel ve alternatif (performansa dayalı) değerlendirme olmak üzere ikiye ayrılırken benzer şekilde sonuçların yorumlanmasına göre de mutlak ve bağıl değerlendirme olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Doğasına göre değerlendirme türleri ise maksimum ve tipik performans değerlendirme olarak iki başlıkta ele alınmaktadır. Son olarak amacına göre değerlendirme türlerine bakıldığında, tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici olmak üzere üçlü sınıflandırma yapıldığı görülmektedir.

Son yıllarda öğrenme kuramlarında meydana gelen değişimler değerlendirme anlayışlarını da etkilemiştir (Çepni, 2008; Fourie & Van Niekerk, 2001). Araştırmacılar öğretim süreçlerinde öğrencilerin başarılarını artırmak ve amaçlanan öğretim sonuçlarına ulaşmak için, öğrenme ve öğretme süreci boyunca öğretmen ve öğrencilerin aktif olarak katıldığı (Popham, 2008), temel amacın öğrencilerin öğrenme düzeyini artırmak olduğu ve değerlendirmenin öğretim sürecine yayıldığı (Dick, Carey, & Carey, 2001) biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının esas alınmasını önermektedirler.

Biçimlendirici Değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme uygulamaları; öğretim süreciyle değerlendirmenin birbirine entegre edildiği, öğrencilerin de değerlendirme sürecinde aktif olduğu, değerlendirme uygulamalarının tüm sürece yayıldığı ve birden çok yöntemle değerlendirilen öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artırılmasının amaçlandığı bir değerlendirme anlayışıdır (Buldur, 2014). Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarında temel anlayış "öğrenme için değerlendirmedir" (Stiggins, 2002). Yani biçimlendirici değerlendirme uygulamalarındaki temel hedef öğrencilerin başarılarını belirlemekten ziyade başarılarını artırmaktır. Diğer bir deyişle biçimlendirici değerlendirmenin en temel karakteristiği öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemek ve gidermektir. Biçimlendirici değerlendirmenin diğer önemli bir karakteristiği ise değerlendirme faaliyetlerinin öğretim süresi boyunca yürütülmesidir (Dick ve diğ., 2001). Buna göre biçimlendirici değerlendirme faaliyetleri sürecin belli bir kısmına odaklanmaktan ziyade tüm süreçte yürütülür ve bu faaliyetlerden elde edilen sonuçlar öğretim sürecinin yeniden planlanmasında kullanılır. Bu bağlamda biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının temel karakteristiklerinin; öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyerek gidermek yoluyla daha iyi öğrenmelerini sağlamak, bunun için gerekli durumlarda öğretim sürecinde değişiklikler yapmak ve bu faaliyetleri öğretim sürecinin tümüne yaymak olarak ele alınabilir. Bu açıdan biçimlendirici değerlendirme uygulamaları kapsamında ölçme ve değerlendirme faaliyetleri amaç değil de araç olarak ele alınmaktadır. Araştırmacılar, sınıflarda öğrenme süreci boyunca kullanılan, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve motivasyonlarını artıran, öz güven ve öz yeterlik inançları gibi özelliklerinin gelişmesini sağlayan (Goodrum, Hackling & Rennie, 2001) değerlendirme ortamlarında, biçimlendirici değerlendirme anlayışının esas alınmasını önermektedir (Black & William, 1998; Stiggins, 2002).

Alanyazında önerilen bu ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sınıf ortamlarına yansımadaki temel sorumluluk öğretmenlerdedir. Çünkü sınıfta yürütülen değerlendirme faaliyetlerinin etkililiği bu faaliyetleri yürüten öğretmenlere doğrudan bağlıdır (Brookhart, 1997). Öğretmenlerin sınıf içindeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları ise inançlar (Genç, 2005), bilgi ve beceri düzeyi (Cheng, 2006; Frey, 2009), okul imkânları (Abadiano & Turner, 2003), zaman (Gilligan, 2007), merkezi sınavlar (Bol, 2004) gibi pek çok faktöre bağlı olarak değişmektedir. Bu faktörlerden zaman, okul imkânları, merkezi sınavların varlığı gibi

faktörler daha dışsalken, özellikle değerlendirmeye yönelik inançlar ile bilgi ve beceri düzeyi ise doğrudan öğretmenlere bağlı faktörler olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin değerlendirme türlerine ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin yanı sıra inanç, algı ve felsefelerinin onların uygulamalarını şekillendirdiği söylenebilir (Brookhart, 1997). Öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin bilgi ve beceri düzeyleri ile farkındalıklarının incelendiği bir araştırmada Cheng (2006) öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini öğrencilerin öğrenme düzeylerini geliştirmek amacıyla kullanmaları gerektiğinin farkında olduklarını ancak çoğunun öğretim süreci ile değerlendirme sürecini entegre etmekte yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ve ayrıca farklı değerlendirme türlerinin önemini bilmediklerini belirlemiştir. Üstelik bazı araştırmalarda öğretmenlerin değerlendirme türlerini tanımladıkları ancak öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artırılmasında bu değerlendirme türlerinin hangisinin kullanılabileceği ile ilgili derinlemesine bir anlayışa sahip olmadıkları belirlenmiştir (Frey, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme türlerine ilişkin sadece bilgi ve beceri düzeylerinin değil bunun yanı sıra algılarının da belirlenmesi önemlidir. Bireylerin algıları ölçek, çizim, görüşme ve metafor gibi pek çok yöntemle belirlenebilir. Ancak bunlar içinde özellikle metaforlar düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlar olarak ele alınmaktadır (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Çünkü Shuell, (1990) metaforların olgular hakkında düşünmek için bir zihinsel çerçeve sunduğunu vurgulamakta ve bir resim 1000 kelimeye bedelse bir metaforun ise 1000 resime bedel olduğunu iddia etmektedir.

Metafor

Düşüncelerimizi ifade ederken onu karşımızdaki kişi ya da kişilerin anlayabileceği bir yapıya dönüştürmek zorundayızdır. İnsanların bir düşünceyi anlatabilmesi için yaygın olarak kullandıkları yapı türlerinden birisi de metaforlardır (Pratte, 1981). Metafor genel olarak bir şeyi başka bir şeyin bakış açısı ile anlamak ve tecrübe etmek olarak tanımlanabilir (Lakoff & Johnson, 1980). Başka bir deyişle metafor, bir kavramsal alanı başka bir kavramsal alan olarak anlamak biçiminde de tanımlanabilir (Kövecses, 2010). Genel olarak metaforlar sadece günlük hayatta kullandığımız dili süslemeye yönelik bir söz sanatı olarak düşünülse de insan hayatında bundan daha büyük bir öneme sahiptir (Saban, 2004). Çünkü metaforlarda iki benzeşmez olgu arasında bir ilişki kurulur ve/veya belli bir zihinsel şema başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılır. Yani metaforlar bireyin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine olanak tanır. Bu sayede metaforlar güçlü zihinsel modeller olarak ele alınabilir (Saban, 2008b). Metaforların bu gücünden hareketle alanyazında öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler gibi eğitim öğretim süreçlerinin farklı paydaşlarının pek çok kavram hakkındaki algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda özellikle "okul" ve "öğretmen" kavramlarına yoğunlaşıldığı göze çarparken bunun yanı sıra; "teknoloji" (Gök ve Erdoğan, 2010; Kobak ve Taskin, 2012; Kurt ve Özer, 2013), "müdür" (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Bredeson, 1988; Cerit, 2008; Çobanoğlu ve Gökalp, 2015; Dönmez, 2008; İnbar, 1996; Korkmaz ve Çevik, 2018; Linn, Sherman & Gill, 2007; Yalçın ve Erginer, 2012), "müfettiş" (Döş, 2010; Şahin ve Sabancı, 2018; Töremen ve Döş, 2009), "bilgi" (Gürkan, Özgün ve Kahraman, 2017; Saban, 2008a) gibi pek çok kavrama ilişkin algıların metaforlarla incelendiği çalışmalar da yapılmıştır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Metaforların bireylerin algılarının belirlenmesinde güçlü araçlar (Arnett, 1999) olması nedeniyle, bireylerin eğitim ve öğretim sürecine ait pek çok kavrama ilişkin algıları metaforlar yoluyla araştırılmıştır. Tablo 1'de eğitim bilimleri kapsamında alanyazında metaforlar kullanılarak yürütülen bazı araştırmaların listesi yer almaktadır.

Tablo 1

Eğitim Bilimleri Kapsamında Alanyazında Metaforlar Kullanılarak Yürütülen Bazı Araştırmalar

Kavram	Araştırmacılar
Öğretmen	Aydın ve Pehlivan, 2010; Başaran- Uğur ve Baysal, 2017; Bircan, 2018; Çelikten, 2006; Ekiz ve Koçyiğit, 2013; Eren ve Tekinarslan, 2013; Eminoğlu-Küçüktepe ve Gürültü, 2014; Kalyoncu, 2012; Kiral, 2015; Nikitina & Furuoka, 2008; Ogurlu, Öpengin ve Hızlı, 2015; Oxford ve diğ. 1998; Saban, 2004
Okul	Balcı, 2011; Cerit, 2006; Doğan, 2014; Inbar, 1996; Koçak, 2013; Mahlios & Maxon, 1998; Nalçacı ve Bektaş, 2012; Ogurlu ve diğ., 2015; Özdemir, 2012; Saban, 2008b; Saban ve Keleşoğlu, 2011; Toker-Gökçe ve Bülbül, 2014;
Okul müdürü	Akan ve diğ., 2014; Bredeson, 1988; Cerit, 2008; Çobanoğlu ve Gökalkp, 2015; Dönmez, 2008; Inbar, 1996; Korkmaz ve Çevik, 2018; Linn ve diğ., 2007; Yalçın ve Erginer, 2012
Müfettiş	Döş, 2010; Şahin ve Sabancı, 2018; Töremen ve Döş, 2009
Bilgi	Gürkan, Özgün ve Kahraman, 2017; Saban, 2008a
Teknoloji	Gök ve Erdoğan, 2010; Kobak ve Taskin, 2012; Kurt ve Özer, 2013
Coğrafya	Aydın ve Eser-Ünalı, 2010
Ölçme ve Değerlendirme	Eren ve Tekinarslan, 2013; Gök, Erdoğan, Özen-Altınkaynak ve Erdoğan, 2012; Tatar ve Murat, 2011

Tablo 1’de yer alan çalışmalara bakıldığında eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili pek çok kavrama ilişkin algıların metaforlar yoluyla incelendiği görülmektedir. Ancak araştırmalara bakıldığında ölçme ve değerlendirme kavramlarıyla ilgili olarak ise sınırlı sayıda çalışma (Eren ve Tekinarslan, 2013; Gök ve diğ., 2012; Tatar ve Murat, 2011) yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu çalışmalardan birinde Tatar ve Murat (2011) ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının “değerlendirme” kavramına yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamışlar ve 72 öğretmen adayı ile yürüttükleri araştırmalarında olgu bilim desenini esas almışlardır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının algılarını “tanımaya”, “biçimlendirmeye” ve “düzey belirlemeye” yönelik değerlendirme olarak üç kategoride gruplandırmışlardır. Benzer bir diğer araştırmada Gök ve diğ., (2012) okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının “ölçme ve değerlendirme” kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla incelemişlerdir. Araştırmacılar 200 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmalarında genel olarak öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme kavramına ilişkin olumsuz algılara sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

İlgili alanyazına bakıldığında ölçme ve değerlendirme kavramlarına ilişkin algıların metaforlar aracılığıyla incelendiği sınırlı sayıda çalışma (Eren ve Tekinarslan, 2013; Gök ve diğ., 2012; Tatar ve Murat, 2011) olmakla birlikte “biçimlendirici değerlendirme” kavramına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle bu çalışmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurmaya katkı sağlayabileceği söylenebilir. Öğrenme kuramlarında meydana gelen değişmelerin ve gelişmelerin değerlendirme anlayışlarını etkilemesi (Çepni, 2008; Fourie & Van Niekerk, 2001) ve son yıllarda özellikle biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının

önem kazanmasından hareketle geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme kavramına ilişkin sahip oldukları algıların belirlenmesi de önemlidir. İlgili alanyazında (Cheng, 2006; Frey, 2009) vurgulandığı üzere öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerini genel anlamda bilmekle birlikte bunların öğretim süreçlerine nasıl yansıtılacağı ile ilgili derinlemesine anlayış geliştirememiş olmaları da algıların belirlenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmenin karakteristik özelliklerine ilişkin sahip oldukları algılar derinlemesine incelenmiş ve katılımcıların bu karakteristik özellikleri ne derecede içselleştirebildikleri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bahsedilenlerden hareketle, bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kapsamında yürütülmüştür. Olgu bilim deseninde, farkında olduğumuz ancak tam anlamıyla kavrayamadığımız kavram veya fenomenlere ilişkin (Yıldırım ve Şimşek, 2005) birden çok kişinin deneyimlerinin araştırılması amaçlandığından (Cresswell, 1998) dolayı öğretmen adaylarının "biçimlendirici değerlendirme" kavramı ile ilgili algılarının incelendiği bu çalışma olgu bilim desenine göre yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 433 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örneklemenin bir çeşidi olan ölçüt örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Ölçüt örneklemede çalışma grubunda yer alacak katılımcıların seçiminde bazı ölçütler belirlenir ve bu ölçütleri karşılayan kişiler çalışma grubuna dâhil edilir (Patton, 2002). Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının bu araştırmaya dâhil edilmesindeki temel ölçüt "Ölçme ve Değerlendirme" dersini almış olmaları gerekliliğidir. Araştırmaya 303 (%70) kız ve 130 (%30) erkek olmak üzere toplam 433 öğretmen adayı katılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, katılımcıların "Biçimlendirici değerlendirmeye" ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla metaforlardan yararlanılmıştır. Katılımcıların "Biçimlendirici Değerlendirme" ye ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılardan; "Biçimlendirici değerlendirme a/e benzer; çünkü" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarına öncelikle metaforlar hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Ayrıca katılımcılara örnek olması açısından farklı kavramlara ilişkin dolu metaforların bulunduğu bir form verilmiş ve bu örnek metaforlar hakkında da ek açıklamalar yapılmıştır. Ardından katılımcılardan örnek metaforların da yer aldığı formdaki boşlukları uygun şekilde doldurarak düşüncelerini yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi

Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar içerik analizi esas alınarak analiz edilmiştir. İçerik analizinin temel amacı toplanan bilgilerin açıklanmasında kesin bir fikre ulaşmaktır. İçerik analizindeki temel yöntem, belirli bir fikir ve konu çerçevesinde benzer bilgi toplamak ve okuyucu tarafından anlaşılmasını sağlayacak bir yol bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Katılımcıların geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, Saban (2008a) tarafından önerilen şu beş aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) adlandırma aşaması, (2) eleme ve arıtma aşaması, (3) derleme ve kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (5) verileri bilgisayar ortamına aktarma aşaması.

Adlandırma aşaması:

Bu aşamada öncelikle katılımcılar tarafından üretilen metaforların alfabetik sıraya göre geçici bir listesi yapılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının yazılarında belli bir metaforun belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediği incelenmiştir. Basitçe her katılımcının sunduğu kâğıtta dile getirilen metafor kodlanmıştır (örneğin: antrenman yapma, canlı yetiştirme, kalite kontrol vb.).

Eleme ve arıtma aşaması:

Öğretmen adaylarının ortaya koyduğu metaforlar incelenerek metafor formları; konusu, kaynağı ve konu-kaynak ilişkisi açısından analiz edilmiştir. Çalışma kapsamındaki 433 katılımcının oluşturduğu metaforlar değerlendirilerek 127 katılımcının sunduğu metaforlar bu araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamı dışında bırakılan metaforlar dört temel gerekçeyle çalışmaya dâhil edilmemiştir.

(a) Herhangi bir metafor kaynağını içermeyen kâğıtlar

Bu grupta ayıklanan metafor formlarında biçimlendirici değerlendirme kavramıyla ilgili tanım ve açıklamalara yer verildiğinden dolayı çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu gerekçeyle kapsam dışında bırakılan bir metafor örneği; *"Biçimlendirici değerlendirme program süreci içerisinde öğrenciye uygulanan değerlendirmedir. Öğrencilerin eksikleri tespit edilip giderilmeye çalışılır. Bu aşamada dönüt çok önemlidir (K310)"* şeklindedir.

(b) Metafora ilişkin herhangi bir gerekçenin (ya da mantıksal dayanağın) sunulmadığı kâğıtlar

Bu gruptaki formlar, öğretmen adaylarının ortaya koyduğu metaforlardaki konu-kaynak ilişkisi bakımından mantıksal uyumsuzluklardan (yani, niçin öyle olduğuna ilişkin ileri sürülen sebeplerden) dolayı değerlendirme dışı bırakılmıştır. Örneğin *"Biçimlendirici değerlendirme inşaat yapmaya benzer. Çünkü kendisine verilen malzemelerden bir bina inşa eder. Aynı şekilde öğrenci de bina gibi kat kat biçimlendirilerek şekillendirilir"* (K66) şeklinde ortaya konulan bir metaforunda, konu (biçimlendirici değerlendirme) ve metafor kaynağı (inşaat yapma) anlaşılabilir olsa da, ortaya konulan bu metaforun neden önemli olduğu veya neye dayanarak ortaya konduğu yeterince belirtilememiştir. Öğrenci malzemeye öğretmen ustaya benzetilmiş ancak, biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin açıklama yapılmamıştır.

(c) Biçimlendirici değerlendirme kavramının daha iyi anlaşılmasına herhangi bir katkısı olmayan metaforlar

"Biçimlendirici değerlendirme geri dönüşüme benzer, çünkü bu değerlendirmede öğrenci biçimlendirilirken geri dönüşümde de atık maddeler yeniden biçimlendirilir" (K160) metaforundaki konu ve metafor kaynağı açık ve anlaşılır olduğu halde, metafor biçimlendirici değerlendirme kavramının daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırmamaktadır. Geri dönüşüm kutusunun işlevi biçimlendirici değerlendirme kavramını anlamlandırmada yeterli değildir.

(d) Birden fazla kategoriye ait özellikleri içeren metaforlar

Bu gruptaki formlarda, oluşturulan metaforunda birden çok konu kaynak arasında ilişki kurulan metaforlar ayıklanarak araştırmaya dâhil edilmemiştir. Mesela *"Biçimlendirici değerlendirme egzersiz yapmaya benzer, çünkü bu süreçte hem öğretmen hem de öğrenci aktiftir. Süreç ve amaç birbirine entegre haldedir. Egzersiz yaptığımızda vücudumuz şekillenir. Elde edilen dönümlerle değerlendirme yapılır. Biçimlendirici değerlendirme de bunun gibi süreç içinde gerçekleşir (K132)."* metaforunda biçimlendirici değerlendirme kavramının birden çok karakteristiği belirtilmekle birlikte hangi özelliğinin ön plana çıkarılmaya çalışıldığı belirgin değildir.

Derleme ve kategori geliştirme aşaması:

Eleme ve arıtma aşamasında 306 adet formun araştırma kapsamı dışında bırakılmasıyla birlikte, 127 metafor araştırmaya dâhil edilmiştir. Metaforlar alfabetik olarak tekrar sıralanarak metafor listesi oluşturulmuştur. Bu aşamada öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar benzer özelliklerine göre farklı kategorilere ayrıldıktan sonra her metafor biçimlendirici değerlendirme kavramına ilişkin sahip olduğu özelliğe göre kodlanmıştır. İncelenen metafor içeriklerine göre öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeye yönelik ürettikleri metaforlar; "öğrenme düzeyini artırma", "öğrenme eksikliklerini belirleme", "öğretim sürecini yeniden planlama", "süreç boyunca değerlendirme" olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Kategoriler belirlenirken biçimlendirici değerlendirmenin karakteristik özellikleri dikkate alınmıştır (Cauley & McMillan, 2010; Popham, 2008).

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması:

Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla; katılımcıların biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin algılarının toplandığı dört farklı kavramsal kategorinin nasıl oluşturulduğu ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Ayrıca bulgular kısmında bu dört kategori altında tüm metaforları temsil eden katılımcıların örnek ifadelerine yer verilmiştir. Diğer taraftan yine geçerliği sağlamak amacıyla çalışmada ulaşılan her metafora ilişkin en az bir katılımcının ifadesi (doğrudan alıntı yoluyla) ayrıntılı betimlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği artırmak amacıyla ise araştırmanın yöntemi, verilerin nasıl toplandığı ve hangi yöntemlerle analiz edildiği gibi

araştırmanın bütün basamakları aşama aşama ayrıntılı olarak sunulmuştur. Ayrıca veri analiz aşamasında güvenilirliğinin sağlanması amacıyla, öncelikle iki araştırmacı çalışmada elde edilen metaforları dört kavramsal kategori altında toplanacak şekilde bağımsız olarak analiz etmişlerdir. Daha sonra yapılan karşılaştırma ile uyumsuz metaforlar belirlenerek analiz süreci yeniden tekrarlanmış ve uyumsuz metaforlar ile ilgili ortak kararlar alınmıştır. Bu uygulamanın ardından iki araştırmacı tarafından ortak olarak dört kategori altında toplanan metaforların, mevcut kategoriyi temsil etme durumunu teyit etmek üzere uzman görüşüne başvurulmuştur. Daha önce bu konuda çalışmaları olan uzman bir öğretim üyesine 29 farklı metaforun alfabetik olarak sıralandığı bir liste ile araştırmacılar tarafından oluşturulan dört kategorinin isimlerinin ve özelliklerinin yer aldığı açıklamaları içeren bir bilgilendirme formu verilmiştir. Uzmanın listede yer alan örnek metaforları uygun kategoriyle eşleştirmesi istenmiştir. Bu bağlamda araştırmacıların ortak olarak oluşturduğu kategorilendirme ile uzmanın oluşturduğu kategorilendirme karşılaştırılarak görüş birliğinin ve görüş ayrılığının bulunduğu metafor sayıları tespit edilmiştir. Buna göre araştırmacılar ve uzman arasındaki uyum yüzdesi % 93 olarak hesaplanmıştır.

Verileri bilgisayar ortamına aktarma aşaması:

Öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar, kategorilerine göre alfabetik olarak sıralanmış ve her bir kategorideki katılımcıların sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır.

BULGULAR

Genel Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının “biçimlendirici değerlendirme” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar ve ait oldukları kategoriler açıklanmıştır. Öğretmen adayları tarafından “biçimlendirici değerlendirme” ye ilişkin geliştirilen metaforlar; “Öğrenme düzeyini artırma”, “Öğrenme eksikliklerini belirleme”, “Öğretim sürecini yeniden planlama” ve “Süreç boyunca değerlendirme” şeklinde dört kategori altında incelenmiştir. Bu kategorilere ait metafor bulgularına alt başlıklar halinde sonraki bölümlerde ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Öğretmen adayları tarafından geliştirilen 42 geçerli metafor, alfabetik sıraya göre her bir metaforu temsil eden katılımcı sayısı ve yüzdeleri ile birlikte Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmen Adayları Tarafından Biçimlendirici Değerlendirme Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Metafor Adı	f	%
Ağaç budama	2	1,57
Aile eğitimi	1	0,79
Akvaryum şartlarını düzenleme	1	0,79
Ameliyat etme	3	2,36
Antrenman yapma	9	7,09
Bahçivanlık	3	2,36
Bebek bakma	1	0,79
Bitki yetiştirme şartları	4	3,15
Canlı yetiştirme	15	11,81
Çırak yetiştirme	2	1,57
Çocuk yetiştirme	4	3,15
Dekorasyon yapma	2	1,57
Deneme sürüşü yapma	3	2,36
Denetim yapma	8	6,30
Fidan yetiştirme	2	1,57
Film yönetme	1	0,79
Harita	1	0,79
İnsan kaynakları uzmanı	1	0,79
İyi bir dost	1	0,79
Marangozluk	1	0,79
Nişanlılık süreci	2	1,57
Otomobil üretimi	1	0,79
Öğüt verme	1	0,79
Öz eleştiri yapma	1	0,79
Periyodik bakım yapma	1	0,79

Propaganda değiştirme	1	0,79
Prova yapma	7	5,51
Psikoterapi yapma	2	1,57
Pusula kullanma	1	0,79
Sağlık kontrolü	5	3,94
Taktik verme	1	0,79
Tamir yapma	10	7,87
Tedavi etme	6	4,72
Tedavi takibi	1	0,79
Tedaviyi yeniden planlama	1	0,79
Teftiş etme	3	2,36
Teknik direktörün taktik değiştirmesi	1	0,79
Toplum	1	0,79
Virüs taraması	2	1,57
Yaşam	1	0,79
Yemek - pasta yapma	12	9,45
Yemek yapma süreci	1	0,79
Toplam	127	100

Öğrenme Düzeyini Artırma Kategorisine İlişkin Bulgular

Üretilen geçerli metaforların %62'si bu kategoride yer almaktadır. Öğretmen adayları bu kategoride; biçimlendirici değerlendirmenin temel amacı olan öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmayı içeren metaforlar geliştirmişlerdir.

Tablo 3

"Öğrenme Düzeyini Artırma" Kategorisine İlişkin Geliştirilen Metaforlara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Metafor Adı	f	%
Canlı yetiştirme	15	18,99
Tamir yapma	10	12,66
Antrenman yapma	9	11,39
Yemek - pasta yapma	9	11,39
Denetim yapma	8	10,13
Tedavi etme	6	7,59
Prova yapma	4	5,06
Ameliyat etme	3	3,80
Sağlık kontrolü	3	3,80
Deneme sürüşü yapma	3	3,80
Psikoterapi yapma	2	2,53
Çıracak yetiştirme	2	2,53
Öğüt verme	1	1,27
Otomobil üretimi	1	1,27
Taktik verme	1	1,27
Toplum	1	1,27
Virüs taraması	1	1,27
Toplam	79	100

Öğretmen adaylarının öğrenme düzeyini artırma kategorisine yönelik geliştirdikleri her bir metafora ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır.

"Biçimlendirici değerlendirme **antrenman yapmaya** benzer; çünkü futbolcular belli aralıklarla idman yaparak; fiziki güç, teknik yeterlilik, hücum, savunma gibi alanlardaki eksikliklerini esas müsabaka öncesinde tamamlar. Biçimlendirici değerlendirme ile de tıpkı antrenman yapar gibi öğrencinin konu hakkındaki eksiklikleri bir sonraki konuya geçmeden tamamlanmaya çalışılır." K275

"Biçimlendirici değerlendirme **canlı yetiştirmeye** benzer; çünkü çiftçi, fidanı diker büyütür. Bu büyütme aşamasında sular, gübre ve ilaç verir, budama yapar. Bunları yaparken kontrol ederek bitkiye uygun farklı

yöntemler uygular. Biçimlendirici değerlendirmede de farklı yöntemlerle öğrencinin öğrenme düzeyi artırılmaya çalışılır...." K324

"Biçimlendirici değerlendirme **tamir yapmaya** benzer; çünkü tamirciler, bir ürünün bozuk olan yerlerini bulur ve düzeltir. Biçimlendirici değerlendirmede de öğretmenin öğrencilerin eksiklerini bulup düzeltmesi gibi..."K107

"Biçimlendirici değerlendirme **yemek-pasta yapmaya** benzer; çünkü yemek yaparken aşama aşama eksikler belirlenir. Tadına bakılarak eksikleri tamamlanmaya çalışılır. Aynı öğretmenin biçimlendirici değerlendirmede gidişatı değerlendirip buna göre eksikleri tamamlaması gibi..."K220

"Biçimlendirici değerlendirme **denetim yapmaya** benzer; çünkü denetim yapılan kurumun, işletme sırasında yapılan incelemelerle birtakım eksiklikleri veya olumlu yönleri rapor edilir. Bu eksiklikler belirlenerek giderilmeye çalışılır. Tıpkı biçimlendirici değerlendirmede olduğu gibi." K280

"Biçimlendirici değerlendirme **tedavi etmeye** benzer; çünkü doktor hastasını iyileştirmeye çalışırken çeşitli tedaviler uygular ve belli bir süre sonra tedavinin etkisini gösterip göstermediğine yaptığı tahlillerle, testlerle belirlemeye çalışır. Gerekirse tedavi yöntemini değiştirir. Biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin eksiklerini belirleyip düzeltmek için yapılır. " K216

"Biçimlendirici değerlendirme **prova yapmaya** benzer; çünkü provada sahneye çıkmadan önce eksikleri gidermeye yönelik çalışmalar yapılır. Tıpkı biçimlendirici değerlendirme gibi ..." K077

"Biçimlendirici değerlendirme **ameliyat etmeye** benzer; çünkü doktor, yolunda gitmeyen bir durum olduğunda müdahale ederek bu durumu giderir. Biçimlendirici değerlendirmede de hatalı bilgiler bulunup hatanın ortadan kaldırılması sağlanır..." K115

"Biçimlendirici değerlendirme **sağlık kontrolüne** benzer; çünkü hasta insan tedavisi devam ederken kontrollere giderek hastalığının gidişatını takip eder. Öğretmen de biçimlendirici değerlendirmeyle, öğretim sürecinde sınav ve proje ödevleriyle öğrencilerinin gelişimini takip eder ve böylece başarı seviyesini artırmaya çalışır..."K016

"Biçimlendirici değerlendirme **deneme sürüşü yapmaya** benzer; çünkü deneme sürüşleri öğrenim sürecinde bireylere hem araba kullanmayı öğretmek, hem de yanlışlarını, eksiklerini görüp onları düzeltmelerini sağlamak için yapılır. Biçimlendirici değerlendirme de öğrencinin eksiklikleri düzeltilir...." K187

"Biçimlendirici değerlendirme **psikoterapi yapmaya** benzer; çünkü burada psikolog, hastasının hangi yönde zorluklar çektiğini gözlemler ve buna göre tedavi uygular. Belli bir süre sonra bu konudaki eksikliklerinin giderilip giderilmediğini belirler. Eğer giderilmediyse başka bir yöntem uygular. Biçimlendirici değerlendirme ile de öğretmen bu şekilde öğrencinin öğrenme düzeyini artırmaya çalışır. "K217

"Biçimlendirici değerlendirme **çırak yetiştirmeye** benzer; çünkü usta çırağı değerlendirerek eksikleri konusunda yol gösterir ve çırak eksiklerini giderip o işte üst mertebeye gelebilmek için çalışır ve daha başarılı olabilmek için ustasından yardım alır. Aynı biçimlendirici değerlendirme gibi ..."K036

"Biçimlendirici değerlendirme **otomobil üretimine** benzer; çünkü piyasaya sürülmek üzere üretime devam edilen otomobiller sürekli test edilerek aşama aşama tamamlanır ve hatalar düzeltilerek kusursuz şekilde sonuca ulaşması hedeflenir. Biçimlendirici değerlendirme de öğrenciyi test ederek daha başarılı hale getirmeyi amaçlar." K087

"Biçimlendirici değerlendirme **öğüt vermeye** benzer; çünkü komşu teyze yaptığı gözlemlerle eksiklikleri görür ve gidermek için nasihatler vererek yönlendirir. Biçimlendirici değerlendirmede de bu şekilde eksikleri fark edip düzeltilmesi yönündedir ..."K208

"Biçimlendirici değerlendirme **taktik vermeye** benzer; çünkü molada oyunculara eksik ve hatalı oldukları yönleri belirtilir. Tüm oyunculara ayrı görevler verilir ve uygulamaları istenir. Tıpkı biçimlendirici değerlendirmede olduğu gibi amaç, eksikliklerin ve yetersizliklerin giderilmesidir. ..."K277

"Biçimlendirici değerlendirme **topluma** benzer; çünkü nasıl ki toplum daha iyi bireyler yetiştirmek için uğraşursa bu değerlendirme de bireyin eksiklerini tamamlamaya çalışır."K057

"Biçimlendirici değerlendirme **virüs taramasına** benzer; çünkü virüs taraması var olan virüsleri temizler ve işleyişi kolaylaştırır. Öğretim sürecinde yapılan biçimlendirici değerlendirmelerde aynı şekilde öğrencilerin çalışıp hatalarını gidermelerini sağlar."K056

Öğrenme Eksikliklerini Belirleme Kategorisine İlişkin Bulgular

Geçerli metafor üreten öğretmen adaylarının %10'u bu kategoride yer almaktadır. Öğretmen adayları bu kategoride; öğrenme eksikliklerinin belirlenmesine odaklanmışlar ve biçimlendirici değerlendirmenin temel amaçlarından birisi olan öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesine yönelik metaforlar geliştirmişlerdir.

Tablo 4

"Öğrenme Eksikliklerini Belirleme" Kategorisine İlişkin Geliştirilen Metaforlara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Metafor Adı	f	%
Prova yapma	3	23,08
Teftiş etme	3	23,08
Nişanlılık süreci	2	15,38
Sağlık kontrolü	2	15,38
Harita	1	7,69
Pusula kullanma	1	7,69
Virüs tarama	1	7,69
Toplam	13	100

Öğretmen adaylarının öğrenme eksikliklerini belirleme kategorisine yönelik geliştirdikleri her bir metafora ilişkin örnek aşağıda yer almaktadır.

"Biçimlendirici değerlendirme **prova yapmaya** benzer; çünkü nasıl terzi kıyafeti dikme sürecinde müşterisini provalara çağırarak elbisedeki eksikleri belirliyorsa, biçimlendirici değerlendirmede de öğrenme eksiklikleri belirlenir..."K250

"Biçimlendirici değerlendirme **teftiş etmeye** benzer; çünkü banka müfettişleri belli zaman aralıklarında denetim yaparlar. Usulsüzlük veya eksik belge var mı diye kontrol ederler. Öğretmen de aynı şekilde süreç içerisinde öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemek için eksik bir şey var mı diye bir nevi teftiş yapar ..."K281

"Biçimlendirici değerlendirme **nişanlılık sürecine** benzer; çünkü bu süreçte bireyler birbirlerini daha yakından tanımak, eksiklerini görmek ve çözüm bulmaya çalışmaktadır. Biçimlendirici değerlendirmede de amaç eksikleri ortaya çıkarmaktır ..."K218

"Biçimlendirici değerlendirme **sağlık kontrolüne** benzer; çünkü doktor, hastasının hastalığında ilerleme veya gerileme olup olmadığını yapılan ara tahlillerle belirler. Tıpkı öğretmenin, biçimlendirici değerlendirmede yaptığı quizlerle öğrencilerinin eksikliklerini görmesi gibi..."K282

"Biçimlendirici değerlendirme **haritaya** benzer; çünkü harita sayesinde ilerlediğimiz yol hakkında bilgi ediniriz. Biçimlendirici değerlendirme ile de öğrencinin süreç içindeki eksiklikleri hakkında bilgi ediniriz..."K086

"Biçimlendirici değerlendirme **pusula kullanmaya** benzer; çünkü pusula gideceğimiz yönü bulmamıza yardımcı olur. Biçimlendirici değerlendirme de süreç boyunca, öğrencinin eksikliğini neler olduğunu göstermeye çalışır." K191

"Biçimlendirici değerlendirme **virüs taramasına** benzer; çünkü virüs taraması, bilgisayardaki aksaklıkları bulup düzeltilmesi için geri bildirim verir. Aynı biçimlendirici değerlendirmedeki öğrenme- öğretme sürecinin gözden geçirilmesi gibi."K211

Öğretim Sürecini Yeniden Planlama Kategorisine İlişkin Bulgular

Geçerli metafor üreten öğretmen adaylarının %13'ü bu kategoride yer almaktadır. Öğretmen adayları bu kategoride; öğrenci gelişimini izleyerek öğrencilerin başarılarını artırmak ve öğrenme sürecinin gerektirdiği amaçlara ulaşmak için öğretim sürecine ilişkin yeni düzenlemeler yapılmasına ilişkin metaforlar sunmuşlardır.

Tablo 5
"Öğretim Sürecini Yeniden Planlama" Kategorisine İlişkin Geliştirilen Metaforlara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Metafor Adı	f	%
Bitki yetiştirme şartları	4	25,00
Yemek-pasta yapma	3	18,75
Dekorasyon yapma	2	12,50
Akvaryum şartlarını düzenleme	1	6,25
İnsan kaynakları uzmanı	1	6,25
Öz eleştiri yapma	1	6,25
Propaganda değiştirme	1	6,25
Periyodik bakım yapma	1	6,25
Tedaviyi yeniden planlama	1	6,25
Teknik direktörün taktik değiştirmesi	1	6,25
Toplam	16	100

Öğretmen adaylarının öğretim sürecini yeniden planlama kategorisine yönelik geliştirdikleri her bir metafora ilişkin örnek aşağıda yer almaktadır.

"Biçimlendirici değerlendirme **bitki yetiştirme şartlarına** benzer; çünkü bitkinin aşama aşama gelişimi izlenir. Nasıl bir toprakta ne tür bir gübre ile ne kadar süre sulamayla geliştiği, gelişirken böceklenme, güneş yakması gibi güçlükleri belirlenir. Buna göre gelişim süreci yeniden planlanır. Bunun gibi biçimlendirici değerlendirmede, öğrenmede güçlü çekme durumları belirlenir ve süreç buna göre planlanır ..." K248

"Biçimlendirici değerlendirme **yemek yapmaya** benzer; çünkü yemek yapılırken tadına bakılarak, tadının iyi ya da kötü olmasına göre yemeğin tuzuna, baharatına müdahale edilir. Biçimlendirici değerlendirme ile öğretim sürecine müdahale edilmesi gibi..." K037

"Biçimlendirici değerlendirme **dekorasyon yapmaya** benzer; çünkü evin yapısı, odaları, şekli belirlendikten sonra daha güzel bir ev ortamı oluşturmak için süreç içinde ev dekorasyonunda değişiklikler yapılır. Biçimlendirici değerlendirme ile de öğrenmelerin olumlu yönde ilerlemesi için öğretim süreci yeniden şekillendirilir..." K136

"Biçimlendirici değerlendirme **akvaryum şartlarını düzenlemeye** benzer; çünkü ne kadar besin vermek gerekir, ortam sıcaklığı kaç derece olmalıdır... gözlemlenerek karar verilir. İhtiyaca göre akvaryum ortamında bazı değişiklikler yapılır. Benzer şekilde biçimlendirici değerlendirme sonuçlarına göre sürecin şekillendirilmesi gibi ..." K041

"Biçimlendirici değerlendirme **insan kaynakları uzmanına** benzer; çünkü insan kaynakları uzmanı nasıl ki çalışanları tanıyıp eksikleri konusunda hizmet içi eğitim sağlayarak onların bilgilerini yeniden şekillendiriyorsa, biçimlendirici değerlendirme de öğretim sürecini yeniden şekillendirir." K276

"Biçimlendirici değerlendirme **öz eleştiri yapmaya** benzer; çünkü kişi öz eleştiri yaparak kendi eksikliklerini belirler ve daha iyiye gitmeyi amaçlar. Bu doğrultuda belirli bir amaç oluşturur. Biçimlendirici değerlendirmede öz eleştiri gibidir. Belirlenen amaç doğrultusunda süreci dönem dönem yeniden planlarsın..." K278

"Biçimlendirici değerlendirme **periyodik bakım yapmaya** benzer; çünkü belirli zaman aralıklarında ürünler kontrol edilir ve bakımları yapılır. Biçimlendirici değerlendirmede de öğrenmeler kontrol edilerek gerekli düzenlemeler yapılır..." K009

"Biçimlendirici değerlendirme **propaganda değiştirmeye** benzer; çünkü siyasetçiler, mitingler sonrası seçim anketlerine bakarak oy oranlarını artırmak için farklı propaganda stratejileri belirleyebilirler. Biçimlendirici değerlendirmede de ünite sonlarında yapılan sınav sonuçlarına göre öğretim yöntem ve tekniğinin yeniden düzenlenmesi gibi..." K315

"Biçimlendirici değerlendirme **tedaviyi yeniden planlamaya** benzer; çünkü nasıl ki biçimlendirici değerlendirme ile süreç izlenerek yeniden planlanırsa benzer şekilde doktor da hastaları izleyerek hastalıklarının ne derece arttığı veya azaldığını gözlemler. Bu izlemler sonucuna göre tedaviyi değiştirir." K125

"Biçimlendirici değerlendirme **teknik direktörün taktik değiştirmesine** benzer; çünkü teknik direktör, maç süresince oyuncularını veya kullandıkları tekniği değiştirerek maç süresince en uygun olanı sergilemelerini sağlar. Biçimlendirici değerlendirme ile de öğretmen, öğrencilerin eksiklerine göre yeni taktikler vererek süreci planlar ..." K004

Süreç Boyunca Değerlendirme Kategorisine İlişkin Bulgular

Geçerli metafor üreten öğretmen adaylarının %15'i bu kategoride yer almaktadır. Öğretmen adayları bu kategoride; ölçme ve değerlendirme uygulamalarının tüm sürece yayılması ve öğretim faaliyetleri ile değerlendirme uygulamalarının birbirine entegre edilmesine ilişkin metaforlar geliştirmişlerdir.

Tablo 6

"Süreç Boyunca Değerlendirme" Kategorisine İlişkin Geliştirilen Metaforlara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Metafor Adı	f	%
Çocuk yetiştirme	4	21,05
Bahçivanlık	3	15,79
Ağaç budama	2	10,53
Fidan yetiştirme	2	10,53
Aile eğitimi	1	5,26
Bebek bakma	1	5,26
Film yönetme	1	5,26
İyi bir dost	1	5,26
Marangozluk	1	5,26
Tedavi takibi	1	5,26
Yaşam	1	5,26
Yemek yapma süreci	1	5,26
Toplam	19	100

Öğretmen adaylarının süreç boyunca değerlendirme kategorisine yönelik geliştirdikleri her bir metafora ilişkin örnek aşağıda yer almaktadır.

"Biçimlendirici değerlendirme **çocuk yetiştirmeye** benzer; çünkü anne çocuğuna hayat boyu eğitim verir, doğruyu yanlış gösterir. Biçimlendirici değerlendirme de süreç boyu devam ettiği için anne çocuk ilişkisine benzer." K033

"Biçimlendirici değerlendirme **bahçivanlığa** benzer; çünkü bahçivanın görevi belirli bir süreç içerisinde bahçeyi, ağaçları belli bir şekle getirip düzene sokmaktır, bir süreç söz konusudur. Biçimlendirici değerlendirme de öğretim sürecinin tümüne entegre edilmiştir..."K146

"Biçimlendirici değerlendirme **ağaç budamaya** benzer; çünkü bahçivan ağaçları budayarak onlara şekil verir. Bunu belli bir dönemde değil sürekli yapar. Biçimlendirici değerlendirme de tüm sürece entegre edilmiştir..."K144

"Biçimlendirici değerlendirme **fidan yetiştirmeye** benzer; çünkü bir fidanın büyümesi ve meyve vermesi için zaman ve emeğe ihtiyaç vardır. Öğrenci de buna benzer süreçlerden geçer. Bu yüzden bu değerlendirme türünü de sürece yayıldığı için fidan yetiştirmeye benzetebiliriz." K197

"Biçimlendirici değerlendirme **aile eğitime** benzer; çünkü aile, hayat boyu yanımızdadır ve aile ilişkilerimiz hayatımızın şekillendirilmesinde önemlidir. Biçimlendirici değerlendirme de öğrenme süreci boyunca devam eder..."K210

"Biçimlendirici değerlendirme **bebek bakmaya** benzer; çünkü düzenli olarak bebeğin ihtiyacına göre sütü, maması, bezi kontrol edilip gerekli işlemler yapılır. Biçimlendirici değerlendirme de ders boyunca her zaman uygulanan bir değerlendirmedir ..."K019

"Biçimlendirici değerlendirme **film yönetmeye** benzer; çünkü yönetmen bütün sürecin içindedir ve süreci yapılandırır, tıpkı biçimlendirici değerlendirme gibi" K195

"Biçimlendirici değerlendirme **iyi bir dosta** benzer; çünkü insanın dostu her süreçte yanındadır, eksiklerini söyler hatalarını düzeltir. Biçimlendirici değerlendirme de süreç boyunca." K227

"Biçimlendirici değerlendirme **marangozluğa** benzer; çünkü marangoz bir tahtayı alır, keser, biçer ve işler. Yavaş yavaş şekillendirir. Yani biçimlendirici değerlendirme gibi süreç dâhilinde olur." K126

"Biçimlendirici değerlendirme **tedavi takibine** benzer; çünkü hastanın her aşamada tahlil değerleri karşılaştırılır ve yenilenir. Biçimlendirici değerlendirme de bir süreç olduğu için her aşamada yapılır." K140

"Biçimlendirici değerlendirme **yaşama** benzer; çünkü nasıl ki yaşam içerisinde hatalar yapılıyor ve düzeltiliyorsa biçimlendirici değerlendirme de süreç içinde devam eder." K076

"Biçimlendirici değerlendirme **yemek yapma sürecine** benzer; çünkü yemek yaparken sürecin içinde oluruz. Hangi malzemeden hangi miktarda katılacağını belirleyerek yemeği yaparız. Biçimlendirici değerlendirmede de bir süreç vardır." K180

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme kavramına ilişkin algılarının geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla incelendiği bu araştırma sonucunda 127 öğretmen tarafından geliştirilen 42 farklı metafor tespit edilmiştir. Geliştirilen metaforlar; "Öğrenme düzeyini artırma", "Öğrenme eksikliklerini belirleme", "Öğretim sürecini yeniden planlama" ve "Süreç boyunca değerlendirme" olmak üzere dört kategoride incelenmiştir. Kategorilere ilişkin frekanslara bakıldığında en çok metaforun "Öğrenme düzeyini artırma" (%62) kategorisinde geliştirildiği ve bunu "Süreç boyunca değerlendirme" (%15), "Öğretim sürecini yeniden planlama" (%13) ve "Öğrenme eksikliklerini belirleme" (%10) kategorilerinin izlediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların genel olarak biçimlendirici değerlendirmenin karakteristikleri ile uyumlu olduğu görülmektedir (Cauley & McMillan, 2010).

Elde edilen ilk kategori olan "Öğrenme düzeyini artırma" kategorisine paralel olarak farklı araştırmacılar biçimlendirici değerlendirmenin temel amacını öğrenme düzeyini artırmak (Dick ve diğ., 2001, Popham, 2008) olarak ele almaktadır. Diğer taraftan biçimlendirici değerlendirmenin "öğrenme için değerlendirme" anlayışı ile paralellik taşıması (Stiggins, 2002) da elde edilen bulgunun alanyazınla uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların çoğunun biçimlendirici değerlendirmenin en temel karakteristiği ile ilişkili olması geçerli metafor üreten öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmenin temel yaklaşımı hakkında geçerli algılar geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada elde edilen ikinci kategori "Süreç boyunca değerlendirme" şeklindedir. Biçimlendirici değerlendirmeyi tanılayıcı ve düzey belirleyici değerlendirmeden ayıran kritik özelliklerinden birisi değerlendirmenin sürece yayılmış olmasıdır. Çünkü tanılayıcı değerlendirme genellikle öğretim sürecinin öncesinde ya da başında öğrencilerin kavramlara ne kadar sahip olduklarını belirlemek amacıyla yapılır (Keeley, 2008). Düzey belirleyici değerlendirme ise genellikle öğretim sürecinden sonra yapılır (Boud, 2000). Biçimlendirici değerlendirme ise öğretim süreci boyunca öğretmen ve öğrencilerin aktif olarak katıldığı bir değerlendirme türü (Popham, 2008) olarak ele alındığından dolayı katılımcıların geliştirdikleri metaforların biçimlendirici değerlendirmenin bu karakteristiği ile uyumlu olduğu göze çarpmaktadır.

Çalışmada elde edilen üçüncü kategori "Öğretim sürecini yeniden planlama" şeklindedir. Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının temel amacı öğrencilerin öğrenme düzeyini artırmak olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını düzey belirleyici değerlendirmeden ayıran en önemli farklardan birisi de değerlendirme sonuçlarının kullanılması ya da öğretim sürecine yansımalarıdır. Çünkü düzey belirleyici değerlendirmede hangi öğretimsel amaçlara ulaşıldığını belirlemek ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri hakkında bilgi edinmek amaçlanmaktadır (Miller ve diğ., 2009). Yani düzey belirleyici değerlendirmede değerlendirme sonuçları öğrencilerin başarıları hakkında karar vermek ve buna ilişkin yorumlar yapmak için kullanılır. Biçimlendirici değerlendirmede ise değerlendirme sonuçları, öğretim sürecinin etkililiğinin belirlenmesi ve öğretmen ile öğrencilere dönüt vermek için kullanılır (Popham, 2008). Temel yaklaşımı "öğrenme için değerlendirme" olan biçimlendirici değerlendirme uygulamaları sonucunda öğretim sürecine ilişkin dönütler alan öğretmenler bu dönütler ışığında öğretim sürecini yeniden planlarlar (Hargreaves, 2005). Bu bağlamda "öğretim sürecini yeniden planlama" kategorisine ilişkin üretilen metaforların biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının bu boyutu ile ilişkili ve anlamlı olduğu görülmektedir.

Çalışmada biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin elde edilen son kategori ise "Öğrenme eksikliklerini belirlemedir". Buna göre temel amacı öğrencilerin öğrenme düzeyini artırmak olan biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının amaca hizmet edebilmesi ancak öğrencilerin süreç içindeki öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ile mümkün olacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin süreç içindeki öğrenme düzeylerini belirlemek yani bir diğer deyişle muhtemel öğrenme eksikliklerini belirlemek sürecin önemli boyutlarından birisidir. Çünkü öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi sayesinde hem öğretmenler süreç hakkında hem de öğrenciler kendi düzeyleri hakkında bilgilendirici dönütler alacaklardır (Cauley & McMillan, 2010; Popham, 2008). Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğretim sürecindeki bu rolünden hareketle katılımcıların geliştirdikleri metaforların biçimlendirici değerlendirmenin bu amacıyla uyumlu olduğu göze çarpmaktadır.

Metaforlar aracılığıyla, öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin algılarının incelendiği bu araştırma sonucunda ulaşılan kategorilerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının karakteristikleri ile uyumlu olması öğretmen adaylarının (geçerli metafor üretenlerle sınırlı olmak üzere) biçimlendirici değerlendirme faaliyetlerinin felsefesi ve öğretim sürecindeki temel rolüne ilişkin derinlemesine anlayış geliştirdiğini gösterebilir. Bu anlayışlar oldukça önemlidir zira bazı araştırmacılar, öğretmenlerin değerlendirme faaliyetlerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmakta bir araç olması gerektiğinin farkında olsalar bile çoğunun öğretim süreci ile değerlendirme sürecini entegre etmekte yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir (Cheng, 2006). Hatta bazı araştırmalarda öğretmenlerin değerlendirme türlerini bilmekle birlikte öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artırılmasında bu değerlendirme türlerinin hangisinin kullanılabileceği ile ilgili derinlemesine bir anlayışa sahip olmadıkları belirlenmiştir (Frey, 2009).

Bu çalışmaya benzer olarak öğretmen adaylarının "değerlendirme" kavramına ilişkin algılarının incelendiği çalışmalarda da benzer metaforların geliştirildiği görülmektedir. Tatar ve Murat (2011) çalışmalarında bu çalışma sonuçlarına benzer olarak öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin çok sayıda (21) farklı metafor geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Çalışmalarında biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin tespit ettikleri; "Pusulâ", "Harita" ve "Canlı Yetiştirme" gibi bazı metaforların bu çalışmadaki katılımcılar tarafından da geliştirildiği göze çarpmaktadır. Ancak bu çalışmada, Tatar ve Murat (2011)'in çalışmasından farklı olarak doğrudan biçimlendirici değerlendirme kavramına odaklanılması sayesinde metaforların biçimlendirici değerlendirmenin hangi karakteristiği ile ilgili olarak geliştirildiğine ilişkin bilgiler de sunulmuştur.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen adaylarının amacına göre değerlendirme türlerinden birisi olan biçimlendirici değerlendirmeye yönelik algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Bilindiği gibi amacına göre değerlendirme türleri; tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Miller ve diğ., 2009). Bu çalışmada katılımcı sayısının fazla olması ve biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin algıların daha derinlemesine incelenmesi amacıyla diğer iki değerlendirme türüne ilişkin algılar incelenmemiştir. Yapılacak olan yeni araştırmalarda bu değerlendirme türlerine ilişkin algıların da

incelenmesi önerilebilir. Diğer taraftan bu araştırmada öğretmen adaylarının algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Yapılacak yeni araştırmalarda algıların, ölçek, çizim ve görüşme gibi farklı araçlarla incelenmesi bu konuda farklı bakış açıları geliştirilmesini sağlayabilir. Bu araştırmanın başka bir sınırlılığı sadece öğretmen adaylarıyla yürütülmüş olmasıdır. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği göz önüne alındığında (Brookhart, 1997) öğretmenlerin de değerlendirmeye ilişkin algılarının belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda yapılacak yeni araştırmalarda öğretmenlerin de farklı değerlendirme türlerine ilişkin algılarının belirlenmesi önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

KAYNAKÇA

- Abadiano, H. R., & Turner, J. (2003). Thinking it through: Re-examining our beliefs about assessment for diverse students. *NERA Journal*, 39(1), 58-63.
- Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2014). "Okul Müdürü" kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 13(1), 169-179.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Arnett, R. C. (1999). Metaphorical guidance: Administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration*, 37(1), 80-89.
- Aydın, F., & Eser-Ünalı, Ü. (2010). The analysis of geography teacher candidates' perceptions towards "geography" concept with the help of metaphors. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 600-622.
- Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Balcı, F. A. (2011). Metaphorical images of school: School perceptions of primary education supervisors. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (44), 51-70.
- Başaran-Uğur, A. R., & Baysal, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğretmeni kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of International Social Research*, 10(52), 730-736.
- Bircan, T. S. (2018). Metaphors of history teachers candidates in Turkey on teaching profession. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 83-93.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 7-74.
- Bol, L. (2004). Teachers' assessment practices in a high-stakes testing environment. *Teacher Education and Practice*, 17(2), 162-181.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Bredeson, P. V. (1988). Perspectives on schools: Metaphors and management in education. *Journal of Educational Administration*, 26(3), 293-310.
- Brookhart, S. M., & DeVoge, J. G. (1999). Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied Measurement in Education*, 12(4), 409 – 425.
- Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 161 – 180.
- Buldur, S. (2014). *Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirici değerlendirme sürecinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buldur, S., & Doğan, A. (2017). Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğrencilerin hedef yönelimlerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 143-167.
- Cauley, K., & McMillan, J. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House*, 83(1), 1-6.

- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 669-699.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Cheng, H. M. (2006). Junior secondary science teachers' understanding and practice of alternative assessment in Hong Kong: Implications for teacher professional development. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6 (3), 227-243.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249.
- Cizek, G. J. (1997). Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, adjustment, and achievement*. San Diego, CA: Academic Press.
- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* London: Sage Publications
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 269-283.
- Çepni, S. (2008). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Editör). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çobanoğlu, N., & Gökalp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 279-295.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2001). *The systematic design of instruction* (5th ed.). New York: Longman.
- Doğan, D. (2014). Öğretmen adaylarının perspektifinden okul kavramının metaforlarla analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(3), 361-382.
- Dönmez, Ö. (2008). *Türk eğitim sisteminde kullanılan yönetici metaforları (Kayseri ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(3), 607-629.
- Ekiz, D., & Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Eminoğlu-Küçüktepe, S. & Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin "yapılandırmacı öğretmen" kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 282-305.
- Eren, A., & Tekinarslan, E. (2013). Öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirmeye ilişkin metaforlar: Yapısal bir analiz. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 443-467.
- Fourie, I., & Van Niekerk, D. (2001). Follow-Up on the portfolio assessment a module in research information skills; an analysis of its value. *Education for Information*, 19, 107-126.
- Frey, A. C. (2009). *Teachers' understanding and use of formative assessment strategies: A multiple embedded case study in K-12 urban ring schools of a mid-size city in Rhode Island*. Unpublished Doctoral Dissertation (UMI No. 3365829).
- Gedikli, H. (2018). *Fen eğitiminde biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin üst bilişsel bilgi ve becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Genç, E. (2005). *Development and validation of an instrument to evaluate science teachers' assessment beliefs and practice*. Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, The Florida State University.
- Gilligan, M.E. (2007). *Traditional versus alternative assessments: Which type do high school teachers perceive as most effective in the assessment of higher-order thinking skills*. Unpublished Doctoral Dissertation, (UMI No. 3324163).
- Gök, B., & Erdoğan, T. (2010). Investigation of pre-service teachers' perceptions about concept of technology through metaphor analysis. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 145-160.
- Gök, B., Erdoğan, O., Özen-Altinkaynak, S., & Erdoğan, T. (2012). Investigation of pre-service teachers' perceptions about concept of measurement and assessment through metaphor analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1997-2003.
- Goodrum, D., Hackling, M. & Rennie, L. (2001). The status and quality of teaching and learning of science in Australian schools: A research report. Canberra: Department of Education Training and Youth Affairs.

- Gulikers, J. M., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Kester, L. (2006). Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approaches and learning outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 381-400.
- Gürkan, G., Özgün, B. B., & Kahraman, S. (2017). Öğretmen adaylarının bilgi kavramına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 1-18.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının "öğretmenlik" kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.
- Keeley, P. (2008). *Science formative assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction, and learning*. California: Corwin Press.
- Kıral, E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 57-65.
- Kobak, M., & Taskin, N. R. (2012). Prospective teachers' perceptions of using technology in three different ways. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3629-3636.
- Koçak, C. (2013). Metaphorical perceptions of teacher candidates towards the school concept: Lotus flower model. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(4), 43-56.
- Korkmaz, M., & Çevik, M. S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin müdür kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 973-1002.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.
- Kurt, A. A., & Özer, Ö. (2013). Metaphorical perceptions of technology: Case of Anadolu University teacher training certificate program. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9(2), 94-112.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago press.
- Linn, G. B., Sherman, R., & Gill, P. B. (2007). Making meaning of educational leadership: The principalship in metaphor. *NASSP Bulletin*, 91(2), 161-171.
- Linn, R. (1990). Essentials of student assessment: from accountability to instructional aid. *Teachers College Record*, 91(3), 422-436.
- Mahlis, M., & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research*, 29(3), 227-240.
- Maslovaty, N., & Kuzi, E. (2002). Promoting motivational goals through alternative or traditional assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 28(3), 199 – 222.
- McMillan, J. H. (1997). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Miller, M., Linn, R., & Gronlund, N. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-258.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). "A language teacher is like...": examining Malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Online Submission*, 5(2), 192-205.
- Ogurlu, Ü., Öpengin, E., & Hızlı, E. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretmene ilişkin metaforik algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (46), 67-83.
- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26(1), 3-50.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage Publications.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pratte, R. (1981). Metaphorical models and curriculum theory. *Curriculum Inquiry*, 11(4), 307-320.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008a). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2008b). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.

- Saban, A., & Keleşoğlu, A. (2011). Bilgisayar öğretmeni adaylarının "okul" ve "bilgisayar öğretmeni" kavramlarına ilişkin zihinsel imgeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 423-446.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29(2), 102-108.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan* 83(10), 758-765.
- Struyven, K, Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- şahin, A., & Sabancı, A. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin maarif müfettişlerine ilişkin algıları: Metafor çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 83-101.
- Tatar, N., & Murat, S. (2011). Öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 70-88.
- Toker-Gökçe, A., & Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: Meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 63-88.
- Töremen, F., & Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1973-2012.
- Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Serkan BULDUR, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, serkan.buldur@gmail.com
Bil. Uzm. Güldam HASBEK, Bahçeşehir Eğitim Kurumları, gulendamunsal@hotmail.com

Thematic, Methodological and Statistical Analysis of Research on Teacher Empowerment

Yeliz Özkan HİDİROĞLU, National Ministry of Education, 0000-0002-5176-1235
Abdurrahman TANRIÖĞEN, Pamukkale University, 0000-0002-5491-3273

Abstract

Teachers are one of the variables that need to be empowered in order to improve education systems. This research will provide a relevant literature to the researchers who wish to carry out researches on this subject by compiling studies on teacher empowerment. The aim of the study was to determine thematic, methodological and statistical trends by systematically examining the related studies on teacher empowerment in Turkey and abroad. In the study, data were collected through document investigation. The data source of the research is 19 theses and 51 research articles. "Examination Form of Studies Related to Teacher Empowerment " was used as data collection tool. Descriptive analysis was used to analyze the data. Organizational commitment and teacher empowerment relationship is the most studied variable in the studies examined. This issue has been studied in 2018 at most. The number of articles written by three authors is three is very much in number. The number of qualitative researches on teacher empowerment is higher. The scale / questionnaire was used most as the data collection tool. The most widely used theoretical basis for the scales used belongs to Spreitzer (1995). The correlation analysis was used most as data analysis method.

Keywords: Teacher empowerment, document investigation, descriptive analysis



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 616-635
DOI: 10.17679/inuefd.573278

Article type:
Research article

Received : 01.06.2019
Accepted : 17.07.2020

Suggested Citation

Özkan Hidiroğlu, Y. & Tanrıöğen, A. (2020). Thematic, methodological and statistical analysis of research on teacher empowerment, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2),616-635. DOI: 10.17679/inuefd.573278

A part of this research was presented as a conference paper at 1st International Conference on Educational Research (IDU-ICER'19) organized by Izmir Democracy University.

This study is based on the Doctoral thesis titled: "The effect of powering teachers on organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship in schools" at Pamukkale University, Department of Educational Sciences, under the supervision of Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the 21st century, there were striking changes with globalization. These developments and changes are reflected in education. Many countries have made changes in infrastructure, curricula, strategies and methods and evaluation tools used in their educational systems. Teachers are the most important element in educational reform (Fandino, 2010). Teachers are one of the variables that need to be empowered in order to improve education systems (Eleonora, 2003). For this reason, it is important for the researchers to empower the teachers, to determine what is needed in this process, to determine the strategies that the school administration will use in order to empower the teachers and to determine the restrictions that might prevent the empowering process and to take the necessary measures (Kimwari, Chirure ve Omondi, 2014). This research will provide a relevant literature to the researchers who wish to carry out researches on this subject by compiling studies on teacher empowerment. The aim of this study is to develop a perspective on teacher empowerment through the analysis of studies on the content of teacher empowerment, on which elements it affects or which elements are affected. In addition, it is thought that this research will help to determine which subjects are lacking in research with teacher empowerment and will guide the researchers about these deficiencies.

Purpose

The aim of the study was to determine thematic, methodological and statistical trends by systematically examining the related studies on teacher empowerment in Turkey and abroad. In this study, the following points about studies on teacher empowerment were tried to be determined: (a) publication types, (b) publication years, (c) the number of authors of the articles, (d) methods, (e) research models, (f) sampling methods, (g) sample sizes, (h) groups included in the studies, (i) their reliabilities, (j) data collection instruments, (k) theoretical basis of the scales used, (l) data analysis methods, (m) their distributions according to the programs used.

Method

In the study, data were collected through document investigation. The data source of the research is 19 theses and 51 research articles. "Examination Form of Studies Related to Teacher Empowerment" was used as data collection tool. On this form, years, types, number of authors, methods, models, sampling determination, sample size, the type of samples, validity and reliability, data collection instruments, theoretical framework of the scales used, data analysis techniques of publications examined were determined. Some criteria have been determined by the researchers regarding the research to be included in the study:

- In the research, Google Scholar, Turkish Council of Higher Education National Thesis Center, The Scientific and Technological Research Council of Turkey Social and Humanities Database, ERIC databases were used and the key words like "teacher empowerment", "empowering teacher" and their Turkish equivalents were employed.

- Languages included in the sample of the research are in Turkish or English.
- The studies carried out since 2000 were included in this study.
- The deadline for the studies included in the study is 15 May 2019.
- Descriptive analysis was used to analyze the data. Descriptive analysis consists of four

steps:

1. Create a framework for descriptive analysis
2. Processing of data according to thematic framework
3. Defining the findings
4. Interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Discussion & Conclusion

The researches examined were related to mainly teacher empowerment, psychological empowerment and structural empowerment. Organizational commitment and teacher empowerment relationship is the most studied variable in the studies examined. Kaplan (2010) stated that empowerment is one of the factors that constitute the organizational commitment which is the precursor of many positive organizational behaviors. For this reason, the relationship between organizational commitment and teacher empowerment may have become an issue of interest to researchers.

In researches about teacher empowerment, article type is more than thesis type. Among the theses examined, the number of doctoral dissertations is higher than the number of master theses. Although research on teacher empowerment has increased since 2014, this issue has been studied in 2018 at most. It is thought that 21st century teacher competencies will be effective in the formation of this situation. In addition, the continued work on teacher empowerment will be important for the determination and implementation of education policies. In addition, the number of articles written by three authors is three is very much in number.

The number of qualitative researches on teacher empowerment is higher. Qualitative, mixed and theoretical studies are very few. Although Koşar et al. (2018) showed an increase in the number of qualitative and mixed researches, they still stated that quantitative research continues to be effective and that quantitative data collection tools, sampling methods and quantitative understanding are the main criteria for data analysis. In the researches related to teacher empowerment, correlational survey model was used intensively. Karakoç, Özpolat and Kara (2018) and Fazlıoğulları and Kurul (2012) stated that the survey design was used intensively for studies in social sciences.

In teacher empowerment research, simple random sampling was used more. Kosar et al. (2018), Gökmen et al. (2007) stated that the simple random sampling was mostly used as sampling method. In addition, the number of studies carried out with more than 401 people is higher. Sampling sizes was found highly representative for the population. As the number of quantitative research is high in the studies examined, it is expected that the number of samples determined is large. Generally teachers were used as samples in the studies examined. Because of teacher empowerment has a direct impact on teachers and the number of teachers is very high, the preference of teachers for quantitative research may have increased.

In teacher empowerment research, information about reliability is given, but mostly information on validity is not given. Özen Kutanis, Özsoy, Karakiraz, Aras, Erol and Uslu (2015) and Özsoy, Uslu, Karakiraz and Aras (2014) stated that validity analysis was not explained in the studies they examined but most studies have explained just reliability analysis by employing Cronbach Alpha internal consistency test. The scale/questionnaire was used most as the data collection tool. Generally, the scales developed in the international literature and adapted to Turkish were used in the studies examined. The most widely used theoretical basis for the scales used belongs to Spreitzer (1995). In the researches about teacher empowerment, the correlation analysis was used most as data analysis method. Although the statistical package used for data analysis is often not specified, SPSS is the most used data analysis program.

Öğretmen Güçlendirmeyle İlgili Araştırmaların Tematik, Metodolojik ve İstatistiksel Olarak İncelenmesi

Yeliz Özkan HİDİROĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-5176-1235

Abdurrahman TANRIÖĞEN, Pamukkale Üniversitesi, 0000-0002-5491-3273

Öz

Eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi için öğretmenler, güçlendirilmesi gereken değişkenlerden biridir. Bu araştırma öğretmen güçlendirmeyle ilgili çalışmaları derleyerek bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara ilgili bir literatür sağlayacaktır. Araştırmanın amacı, yurt içinde ve yurt dışında öğretmen güçlendirmeyle ilgili araştırmaları; sistematik olarak inceleyerek tematik, metodolojik ve istatistiksel eğilimleri belirlemektir. Araştırmada veriler nitel araştırmalardan doküman incelemesiyle toplanmıştır. Araştırmanın veri kaynağı 19 tez ve 51 araştırma makalesidir. Veri toplama aracı olarak "Öğretmen Güçlendirmeye İlişkin Yapılan Çalışmaları İnceleme Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Öğretmen güçlendirmeyle ilişkisi en fazla incelenen değişken örgütsel bağlılıktır. Bu konu en fazla 2018 yılında çalışılmıştır. Yazar sayısının üç olduğu makaleler sayıca fazladır. Öğretmen güçlendirmeyle ilgili nicel araştırma sayısı daha fazladır. Veri toplama aracı olarak en fazla ölçek/anket kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerde en fazla kullanılan kuramsal Spreitzer'e (1995) aittir. En fazla korelasyon analizi veri analiz yöntemi olarak kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen güçlendirme, Doküman incelemesi, Betimsel analiz.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 616-635
DOI: 10.17679/inuefd.573278

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 01.06.2019

Kabul Tarihi : 17.07.2020

Önerilen Atıf

Özkan Hıdıroğlu, Y. & Tanrıöğen, A. (2020). Öğretmen güçlendirmeyle ilgili araştırmaların tematik, metodolojik ve istatistiksel olarak incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2),616-635. DOI: 10.17679/inuefd.573278

Bu araştırmanın bir bölümü İzmir Demokrasi Üniversitesi tarafından düzenlenen 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde(IDU-ICER'19) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Bu araştırma "Öğretmenlerin güçlendirilmesinin örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve okullardaki örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisi" başlıklı Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN danışmanlığındaki doktora tezinden üretilmiştir

GİRİŞ

21. yüzyılda küreselleşme ile birlikte çarpıcı değişimler görülmüştür. Bu gelişim ve değişimler eğitime de yansımıştır. Eğitim; bireylerin akıl yürütme ve muhakeme etme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak bilgi, beceri ve tutuma sahip oldukları aşamalı bir süreçtir (Kimwaley, Chirure ve Omondi, 2014). Birçok ülke eğitimde altyapı, müfredat, kullanılan strateji ve yöntemler ve değerlendirme araçları konusunda değişiklikler yapmıştır. Çoğu eğitim reformundaki kilit unsurlardan biri öğretmenlerdir (Fandino, 2010). Eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi için öğretmenler, güçlendirilmesi gereken değişkenlerden biridir (Eleonora, 2003). Öğretmenlerin; öğrencilerin öğrenme süreçlerine belirgin düzeyde katkı yapabilmeleri için öğretmenlik rollerine ilişkin daha fazla bilgi, beceri ve doğru tutum kazanmaları beklenmektedir. Öğretmenler bu bilgi, beceri ve doğru tutumu yapılandırabilmek için sürekli öğrenmeli ve bilgilerini genişletmelidirler. Çünkü öğretmenin etkililiği öğrencilerin öğrenmesi üzerinde fazla bir etkiye sahiptir (Kimwaley ve ark., 2014). Öğretmenlerin modern dünyanın acil ve dinamik taleplerine yeterince cevap verebilmeleri, profesyonelce hareket edebilmeleri ve öğrencilere başarılı bir eğitim süreci sağlayabilmeleri için uzmanlıklarını kullanmaları beklenmektedir. Bu nedenle araştırmacılar için öğretmenlerin güçlendirilmesi, bu süreçte nelere ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesi, okul yönetiminin öğretmenleri güçlendirebilmek adına kullanacakları stratejilerin belirlenmesi ve güçlendirme sürecini engelleyebilecek kısıtlamaların belirlenerek gerekli önlemlerin alınması önemlidir (Kimwaley ve ark., 2014).

1980li yılların başında kalite çemberleri, çalışma hayatının kalitesinin iyileştirilmesi ve toplam kalite yönetimi deneyimleriyle önem kazanmaya başlayan güçlendirme, bireyin daha iyi bir konuma ulaşmak için kendi potansiyelini ve sınırlarını keşfettiği bir süreçtir (Kimwaley ve ark., 2014). Öğretmenlerin güçlendirilmesi ise öğrenci eğitimlerinin kalitesini arttıran kararlar almaları ve bu konuda kendilerini özerk hissetmeleridir (Harpell ve Andrews, 2010). Öğretmen güçlendirme; öğretmenlerin toplum içerisindeki statülerinin artırılması ve öğretim uygulamalarıyla ilgili kararlar üzerinde kontrolü ellerinde tutmaları olarak da tanımlanabilmektedir (Maeroff, 1988). Öğretmen güçlendirilmesi, okul politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında karara katılmaları, kendi öğretim süreçlerinde mesleki özerkliğe sahip olmaları, mesleğin değeri koruyarak öğretmenlerin statüsünün güçlendirilmesi, öz yeterliklerinin desteklenmesi, mesleğin çekiciliğinin artırılması ve yönetsel görevlerle gelişmelerinin sağlanmasıdır (Balyer, Özcan ve Yıldız, 2017). Öğretmenlerin kendi gelişmelerinin sorumluluğunu yüklenabilmeleri ve kendi öğretimsel sorunlarını çözebilmeleri için güçlendirilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin güçlendirilmesi mesleki gelişim açısından da önemlidir, çünkü öğretmenler güçlü hissettikleri ölçüde statü ve yeteneklerini artırma eğilimindedirler (Zeichner, 1991). Güçlenmiş öğretmenler duruma göre hareket edebilirler ve durumları iyileştirme bilgi ve becerilerini kullanabilirler (Kimwaley ve ark., 2014).

Farklı araştırmacılar öğretmen güçlendirmeyi farklı boyutlarla ele almaktadır. Wilson ve Coolican (1996) dışsal ve içsel güçlendirme olarak sınıflandırmıştır. Dışsal güçlendirme, öğretmenlerin onaylanma, ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşma ve karar verme sürecine katılımıyla ilgiliyken; içsel güçlendirme, öğretmenlerin kendi çalışmalarını sergileme konusundaki tutumu ve güveni, özerklik ve özyeterlik duygularıyla ilgilidir. Blase ve Blase (1996) güçlendirmeyi duyuşsal güçlendirme, okul çapında güçlendirme ve sınıf bazında güçlendirme olarak üç boyutta ele almaktadır. Duyuşsal güçlendirme; memnuniyet, motivasyon, saygı, güven ve katılmayı içerirken, okul çapında güçlendirme aidiyet, bağlılık, takım ruhu ve etkiyi içermektedir. Sınıf bazlı güçlendirme ise özerklik, mesleki gelişim ve etkiyi içermektedir. Somech (2005) öğretmen güçlendirmeyi kişisel ve takım güçlendirme olarak iki boyutta ele almıştır. Kişisel güçlendirme, insanın kendi kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının karşılanmasına destek olarak öğretmenlerin motivasyonlarının ve performanslarının artmasını amaçlarken; takım olarak güçlendirme ise, sosyo-psikolojik ihtiyaçların karşılanması yoluyla öğretmenlerin performansını ve motivasyonunu arttırmayı amaçlamaktadır. Altinkurt, Türkkaş Anasız ve Ekinci (2016) öğretmen güçlendirmeyi yapısal ve psikolojik güçlendirme olarak iki boyutta ele almıştır. Yapısal güçlendirme yönetsel süreçlere ve onların düzenlenmesine odaklanmakta iken, psikolojik güçlendirme çalışanların algılarını yönlendirmeyi içermektedir. Short ve Rinehart (1992) öğretmen güçlendirmeyi; karar verme, mesleki (profesyonel) gelişim, statü, öz yeterlik, özerklik ve etki olmak üzere altı boyutta ele almaktadır. Karar verme, öğretmenlerin görevleriyle ilgili kritik kararlara katılımını; mesleki gelişim, okulların öğretmenlere sunduğu gelişme fırsatlarını; statü, öğretmenlerin meslektaşlarından gördüğü mesleki saygı ve beğeniyi; özyeterlik, istedik sonuçları alma konusunda bilgi ve yetkinlik düzeyini; özerklik, eğitsel konularda karar verme özgürlüğünü; etki ise öğretmenlerin okul yaşamını etkileyebileceklerine ilişkin algısını ifade etmektedir (Altinkurt, ve diğ., 2016). Reitzug (1994) öğretmen güçlendirmeyi davranış desteği, olanak sağlama ve destek olup kolaylaştırma olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Yin, Jin ve Lee (2009) ise öğretmen güçlendirmeyi; okulda profesyonel gelişim, karar alma sürecine katılım ve öğretmenlerin çalışmalarının diğer meslektaşları üzerindeki etkisi olarak üç boyutla açıklamıştır. Al-Yaseen ve Al-Musaileem (2015) ise öğretmen güçlendirme literatürünü tarayarak, öğretmen

güçlendirmenin 13 boyutunu belirlemiştir. Bunlar, (1) hesap verebilirlik, (2) yetki, (3) müfredat planlama, (4) işbirliği, (5) karar verme, (6) etki, (7) mesleki gelişim, (8) mesleki bilgi, (9) sorumluluk, (10) öz yeterlik, (11) öz saygı, (12) statü ve (13) yeni öğretmen yetiştirme (Lightfoot, 1986; Maeroff, 1988; Lieberman ve Miller, 1990; Lichenstein, McLuaghlin ve Knudsen, 1991; Sizer, 1992; Sprague, 1992). İlgili literatür incelendiğinde öğretmen güçlendirmeyle ilgili sınıflandırmalarda bir görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Bu durum da öğretmen güçlendirme ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesini önemli hale getirmektedir.

Bu araştırma öğretmen güçlendirmeyle ilgili çalışmaları derleyerek bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara ilgili bir literatür sağlaması ve araştırmacılara bütüncül bilgiler sağlayarak zaman kazandırması hedeflenmektedir. Öğretmen güçlendirmenin hangi unsurları etkilediği ya da hangi unsurlardan etkilendiğine dair çalışmaların analizi ile öğretmen güçlendirmenin bağlamı hakkında bir bakış açısının geliştirilmesi çalışmanın hedeflerindedir. Ayrıca bu araştırmanın öğretmen güçlendirmeyle birlikte hangi konuların araştırılmasında eksiklikler olduğunu belirlemeye yardımcı olacağı ve bu eksikliklere yönelik araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Bu yolla araştırmanın, öğretmen güçlendirmeyle ilgili literatüre katkı yapılması hedeflenmektedir.

Araştırmanın amacı, yurt içinde ve yurt dışında öğretmen güçlendirmeyle ilgili araştırmaları; sistematik olarak inceleyerek tematik, metodolojik ve istatistiksel eğilimlerini belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmada "öğretmen güçlendirme konusunda yapılan çalışmaların a) yayın türlerine, b) yayın yıllarına, c) makalelerin yazar sayılarına, d) yöntemlerine e) araştırma modellerine f) örnekleme yöntemlerine g) örneklem büyüklüğüne h) çalışmaya dahil edilen gruba ı) geçerliklerinin belirtilmesine i) güvenilirliklerinin belirtilmesine j) veri toplama araçlarına k) kullanılan ölçekleri kuramsal dayanaklarına l) veri analiz yöntemlerine m) kullanılan programlara göre dağılımları nasıldır?" alt problemlerine yanıtlar aranmıştır. Bu çalışmada 2000 yılından itibaren yapılan çalışmalar incelenmiştir. 51 makale ve 19 tez olmak üzere toplamda 70 bilimsel çalışma betimsel analizi ile değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada veriler nitel araştırmalardan doküman incelemesiyle toplanmıştır. Doküman incelemesinde araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerden verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda toplanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışma kapsamında öğretmen güçlendirme konusundaki dokümanlar incelenerek alt problemler doğrultusunda bilgiler toplanmıştır.

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmada YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde, Google Scholar Arama Motoru'nda TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı'nda, ERIC veri tabanında bulunan 19 tez ve 51 araştırma makalesidir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu ölçütler çalışmanın veri toplama sürecinde detaylı verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla "Öğretmen Güçlendirmeye İlişkin Yapılan Çalışmaları İnceleme Formu" hazırlanmıştır. Formun hazırlanma aşamasında eğitim bilimleri alanında uzman üç akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda form düzenlenerek son haline getirilmiştir. Bu formda çalışmaların yayın türleri, yayın yılları, makalelerin yazar sayıları, araştırmanın yöntemi, araştırmanın modeli, örneklem belirleme yöntemi, örneklem büyüklüğü, çalışmaya dahil edilen örneklemin türü, geçerlik yönteminin belirtilmesi, güvenilirlik yönteminin belirtilmesi, veri toplama araçları, ölçeğin dayandığı kuramsal çerçeve, veri analiz yöntemleri, veri analizinde kullanılan programın yer aldığı kutucuklar yer almaktadır. İncelenen çalışmaların sayısı arttıkça ihtiyaçlara göre her bir alt başlığın altında yeni kutucuklara yer verilerek forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından çalışmada yer alacak olan araştırmalara ilişkin bazı ölçütler belirlenmiştir. Örneklem oluşturulurken şu ölçütler dikkate alınmıştır:

-Araştırmada Google Scholar, YÖK Ulusal Tez Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, ERIC veri tabanlarından faydalanılmış ve "öğretmen güçlendirme", "teacher empowerment", "empowering teacher" ve "öğretmenlerin güçlendirilmesi" anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

-Araştırmanın örnekleme dahil edilen diller Türkçe ya da İngilizcedir.

-Araştırmaya 2000 yılından itibaren yapılan çalışmalar dahil edilmiştir.

-Araştırmaya dahil edilen çalışmalar için son tarih 15 Mayıs 2019'dur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada yer alan araştırmalara ilişkin aramalar anahtar kelimeler ve ölçütler doğrultusunda daraltılarak yapılmıştır. Verilerin toplanması ve analiz süreçlerinin ayrıntılı olarak anlatılması için "Öğretmen Güçlendirmeye İlişkin Yapılan Çalışmaları İnceleme Formu" kullanılmıştır. Birçok veri tabanından faydalandığı için tekrarlı yayınlar silinmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Elde edilen verilerden kategorik çözümler yapılmıştır. Kategorik çözümlerinde mesaj birimlere bölünerek önceden saptanmış ya da inceleme sırasında eklenen ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Kategorik çözümlerinde yazar/yazarların çalışmalarıyla ilgili belirtmiş oldukları söylemler esas alınmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler Excel Programına aktarılmış ve özet tablolar kullanılarak analizler yapılmıştır. Elde edilen kategorilerin frekansı verilmiştir. Her bir alt amaca ilişkin veriler Excel Programı'nın süzme özelliği kullanılarak grafik haline getirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Betimsel analiz dört aşamalı adımlardan oluşmaktadır:

- 1) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
- 2) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
- 3) Bulguların tanımlanması
- 4) Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR

Araştırmada 2000 yılından itibaren ulusal ve uluslararası yayınlardaki öğretmen güçlendirme konusuyla ilgili 70 çalışma incelenmiş ve bulgular araştırmada belirlenen alt problemlere ilişkin olarak grafikler halinde sunulmuştur (bkz. Tablo 1).

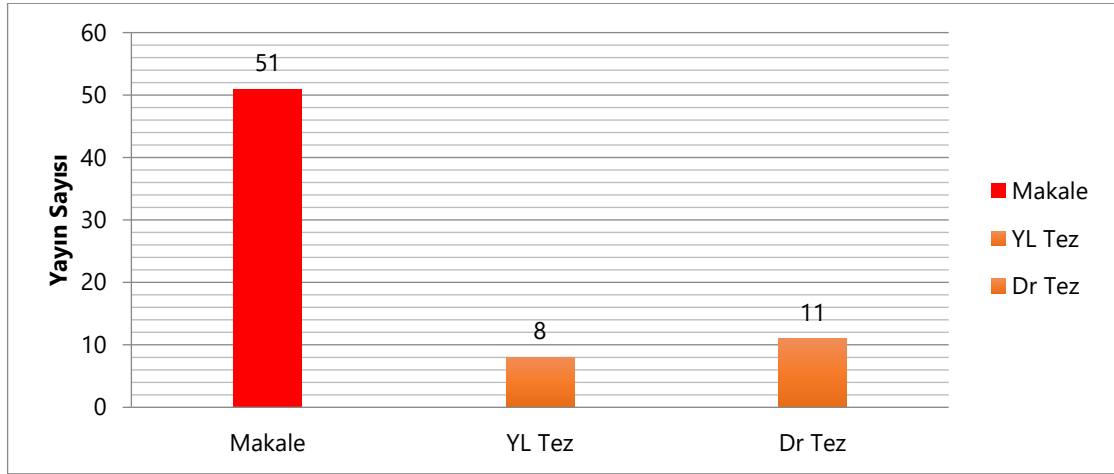
Tablo 1

Öğretmen Güçlendirme Konusu İle İlişkisi İncelenen Değişkenlerin Dağılımı

	<i>Yapısal Güçlendirme</i>	<i>Psikolojik Güçlendirme</i>	<i>Öğretmen Güçlendirme</i>
İş Performansı		**	*****
Mesleki Gelişim			**
Örgütsel Bağlılık	*	*****	*****
Örgütsel Vatandaşlık	*	*	****
Motivasyon	*	*	**
Tükenmişlik	*	***	
Psikolojik/Sosyal Sermaye	*	*	*
Örgüt İklimi		***	*
Liderlik		****	**
Öğrenci Başarısı/Öğrenme			***
Özerklik	*	*	*
İş Tatmini		*	*****
Mesleki Bağlılık			***
İnovasyon			**
Özyeterlik			***
Örgütsel Güven	*	*	**

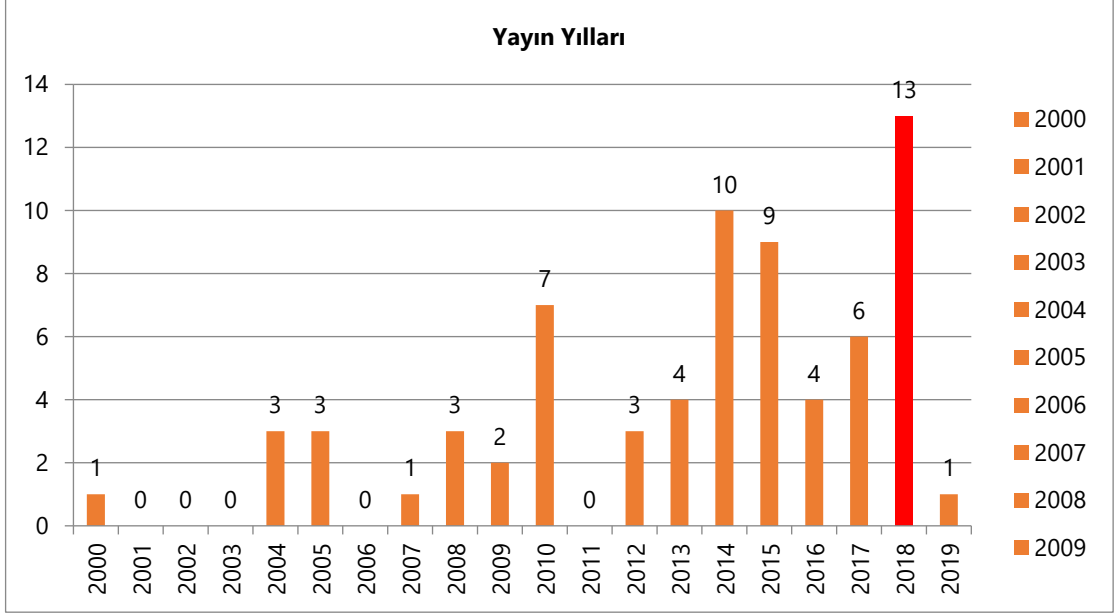
Örgütsel Destek			*
Örgüt Yapısı			**
Karara Katılım			****
Stres			*
Örgütsel Etkililik			**
Kişilerarası İlişkiler	*	*	*
Özsaygı		*	
Örgüt Kültürü		*	
Çatışma			*
Güç Kullanımı		*	**

Tablo 1 incelendiğinde, konu başlıklarına göre sırasıyla öğretmen güçlendirme, psikolojik güçlendirme ve yapısal güçlendirmenin çalışıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda psikolojik güçlendirmeye ilişkin Spreitzer'in (1995) ölçeği kullanılmasına rağmen araştırma başlığında öğretmen güçlendirme olarak kullanılmıştır (Ali & Yangaiya, 2015; Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015; Singh & Sarkar, 2013; Holliman, 2012; Park, 2004; Moye ve diğer, 2004). Ayrıca öğretmen güçlendirmeyle örgütsel bağlılık ilişkisinin incelendiği çalışmaların sayıca daha fazla olduğu görülmektedir ($n=6$). Psikolojik güçlendirmeyle ilgili çalışmalarda yine örgütsel bağlılık değişkeninin en fazla çalışılan konu olduğu görülmektedir.



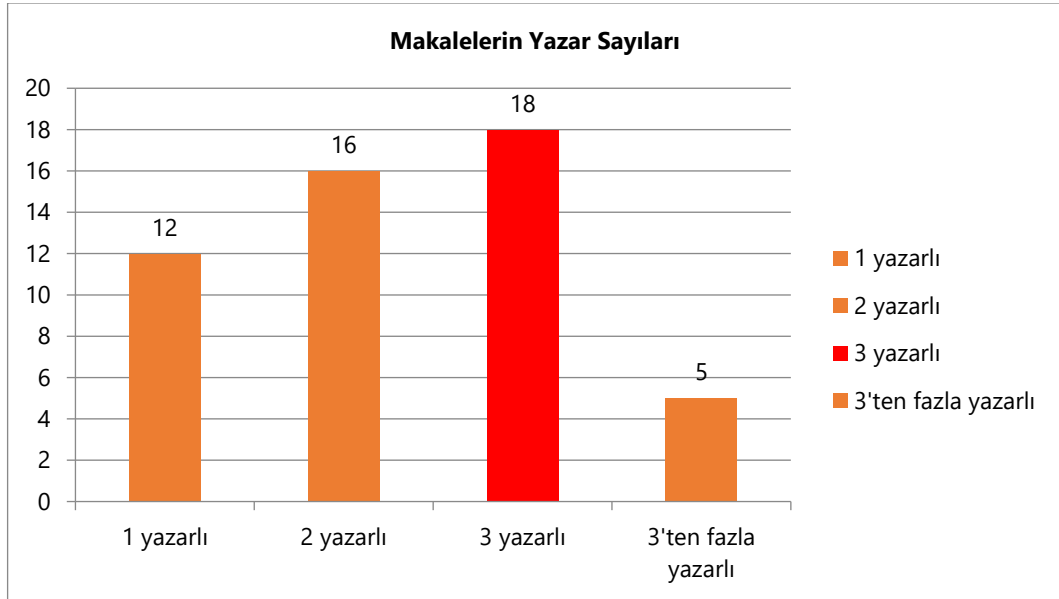
Grafik 1. Öğretmen güçlendirme konusunda yapılan araştırmaların yayın türlerine göre dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde, öğretmen güçlendirme konusunda yapılan çalışmaların makale ($n=51$) türünde yoğunlaştığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda doktora tezi sayısının, yüksek lisans tezi sayısından daha fazla olduğu görülmektedir.



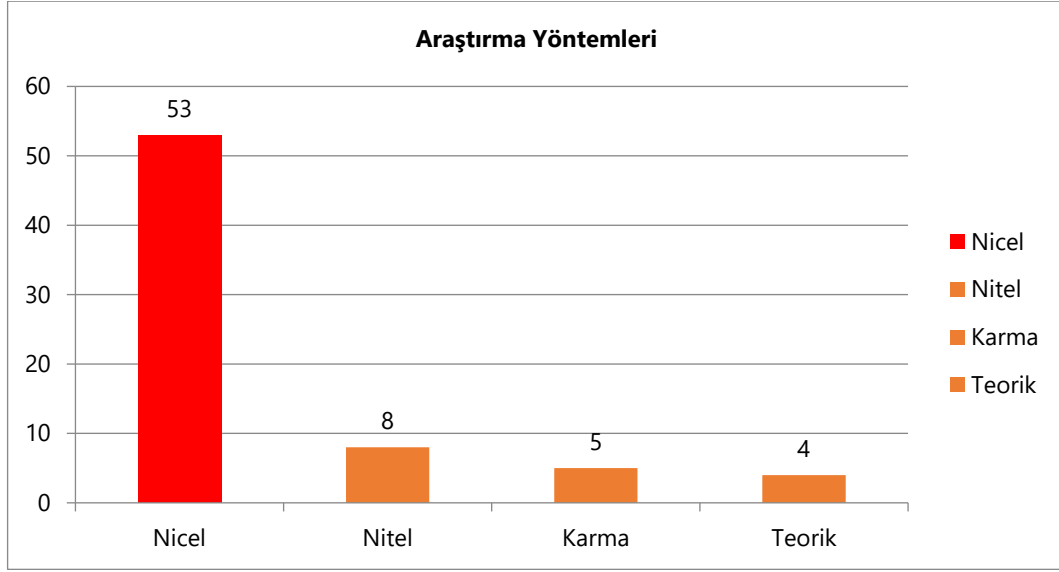
Grafik 2. Öğretmen güçlendirme konusunda yapılan çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde, öğretmen güçlendirme konusunda yapılan çalışmaların 2014 yılından itibaren yoğunlaştığı, en fazla ise 2018 ($n=13$) yılında olduğu görülmektedir. Öğretmen güçlendirme konusundaki çalışmalarda düzenli bir artış ya da azalış durumu bulunmamaktadır.



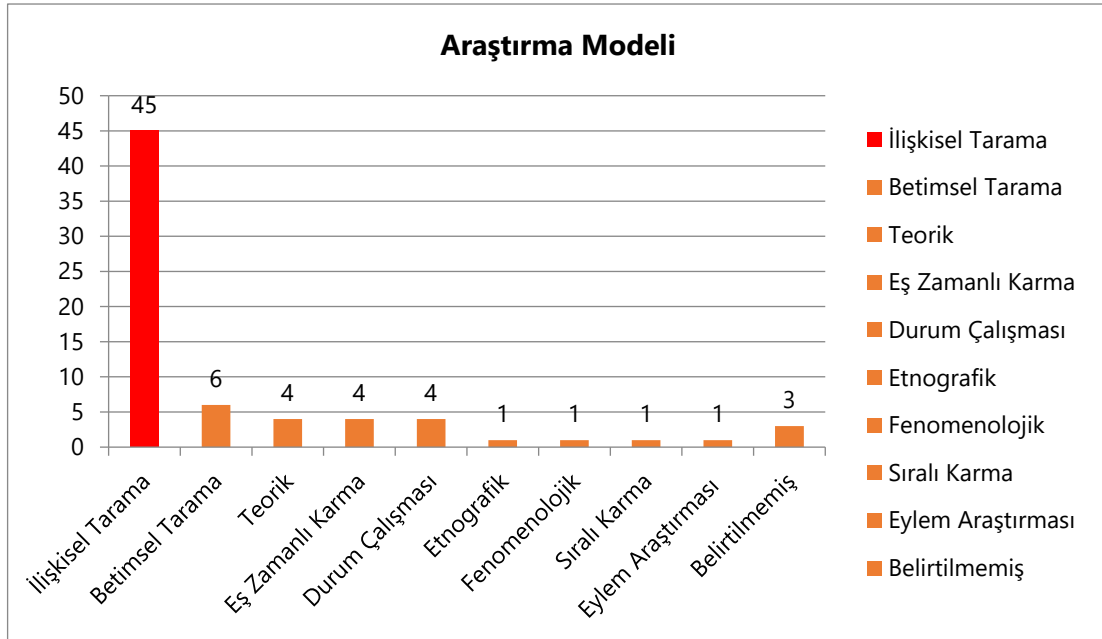
Grafik 3. Öğretmen güçlendirme konusundaki makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde, öğretmen güçlendirme konusundaki makalelerin daha çok üç yazarlı ($n=18$) olduğu görülmektedir. En az ise 3'ten fazla yazarlı çalışmalardır. Tek yazarlı, 2 yazarlı ve 3 yazarlı makale sayılarında belirgin bir farklılık görülmemektedir.



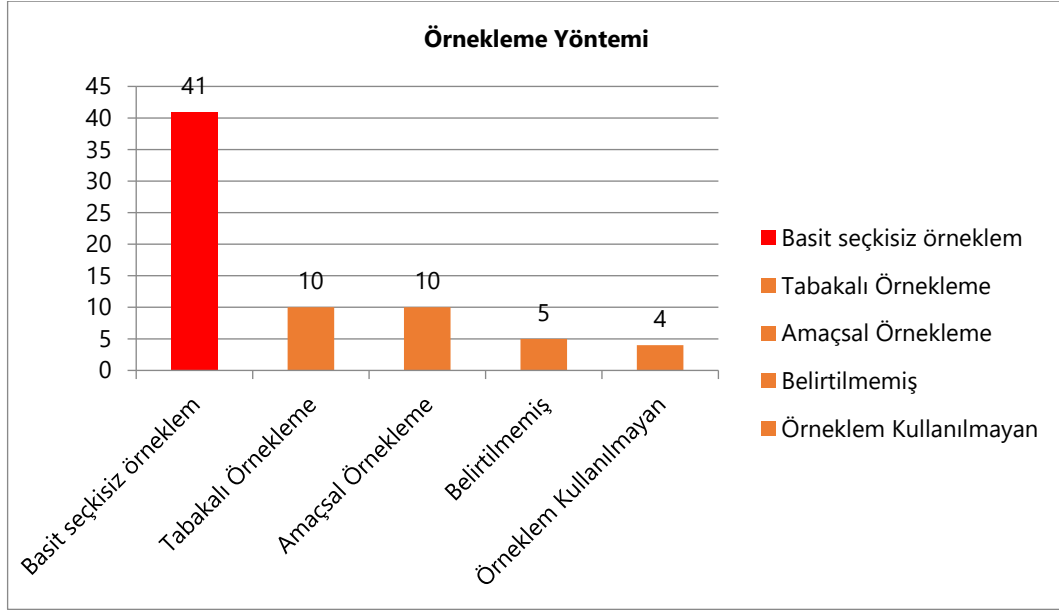
Grafik 4. Öğretmen güçlendirme konusunda yapılan çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde, öğretmen güçlendirme konusundaki araştırmalarda nicel yöntemlerin ($n=53$) yoğunlukta olduğu; nitel, teorik ve karma yöntem araştırmalarının ise çok daha az olduğu görülmektedir.



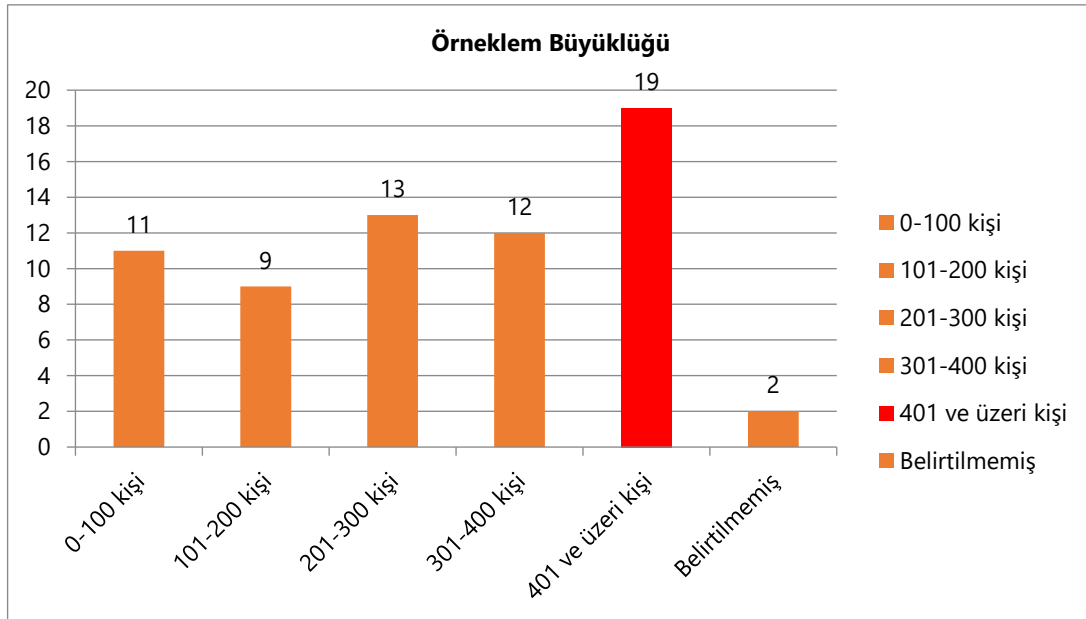
Grafik 5. Öğretmen güçlendirme konusunda yapılan çalışmaların araştırma modellerine göre dağılımı

Grafik 5 incelendiğinde, öğretmen güçlendirme konusundaki araştırmalarda ilişkisel tarama modelindeki ($n=45$) çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda araştırmanın modeli belirtilmemiştir ($n=3$). Nicel araştırma sayısı fazla olmasına rağmen araştırmada betimsel tarama için uygun alt problemlere yoğunluk olarak yer verilmediği, daha çok değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya koyulmaya çalışıldığı görülmektedir.



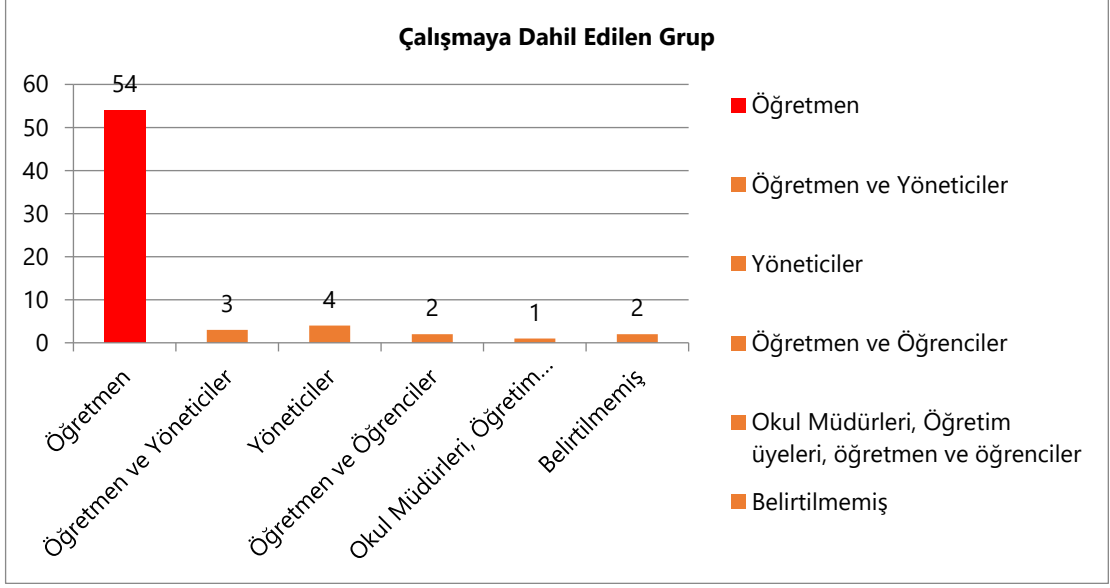
Grafik 6. Öğretmen güçlendirme konusunda yapılan çalışmaların örnekleme yöntemlerine göre dağılımı

Grafik 6 incelendiğinde, öğretmen güçlendirme konusundaki araştırmalarda basit seçkisiz örnekleminin ($n=41$) kullanıldığı çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Oransız küme örnekleme, oranlı küme örnekleme ve tabakalı küme örnekleme çalışmaları tabakalı örnekleme; amaçlı örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme ve kartopu örnekleme çalışmaları da amaçsal örneklemeye dâhil edilmiştir. 4 çalışma teorik olduğu için örneklemleri yoktur.



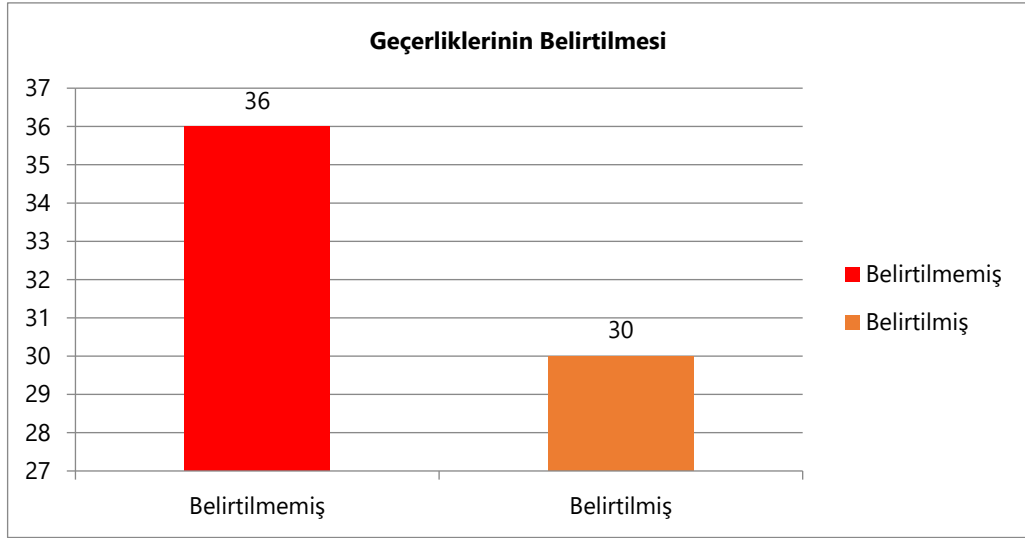
Grafik 7. Öğretmen güçlendirme konusundaki araştırmaların örnekleme büyüklüklerine göre dağılımı

Grafik 7 incelendiğinde, öğretmen güçlendirme konusundaki araştırmalarda 401 ve üzeri sayıda kişi ile gerçekleştirilen ($n=19$) çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Dört çalışma teorik olduğu için örnekleme büyüklüğü yoktur. İki çalışmada ise örnekleme büyüklüğüne yer verilmemektedir.



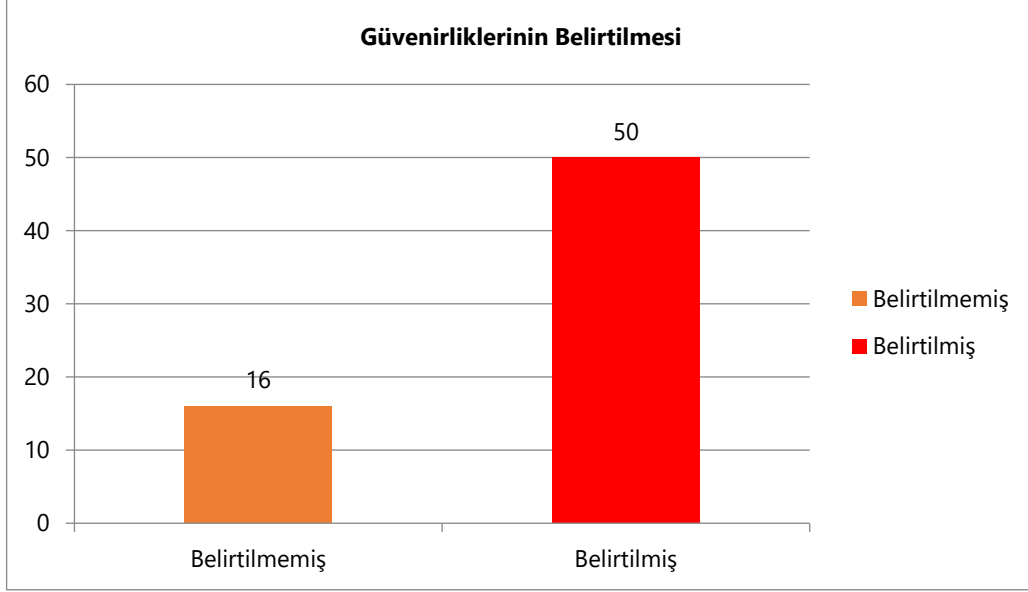
Grafik 8. Öğretmen güçlendirme konusundaki çalışmalara dâhil edilen gruba göre dağılım

Grafik 8 incelendiğinde, öğretmen güçlendirme konusundaki araştırmalarda öğretmenler ile gerçekleştirilen ($n=54$) çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Dört çalışma teorik olduğu için herhangi bir örneklem üzerinde çalışılmamıştır. Farklı örneklemelerin bir arada kullanıldığı çalışmaların oldukça az sayıda olduğu görülmektedir.



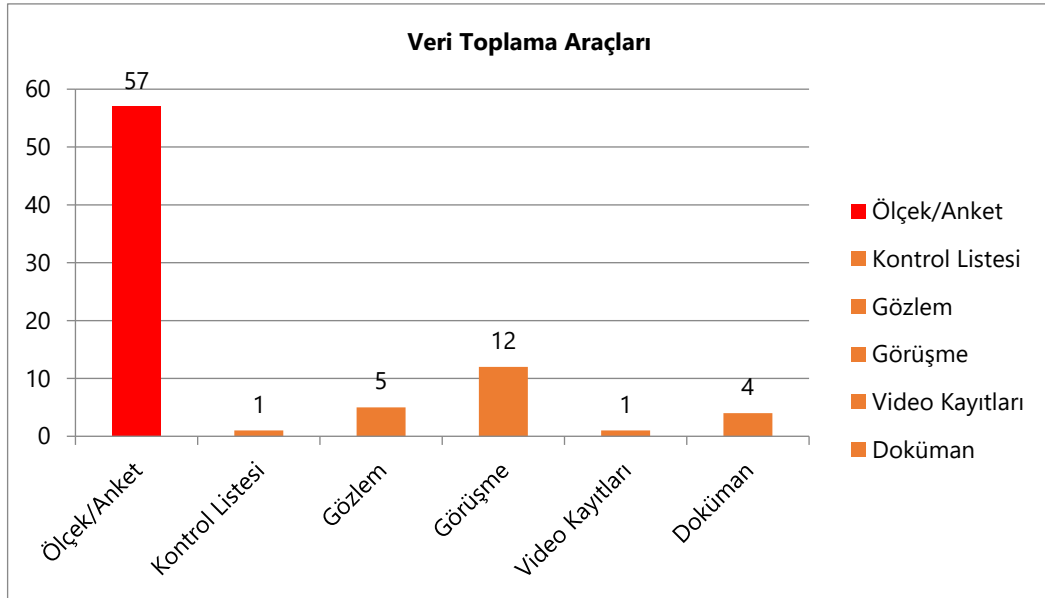
Grafik 9. Öğretmen güçlendirme konusunda yapılan çalışmaların geçerlikleri belirtmelerine göre dağılımları

Grafik 9 incelendiğinde, öğretmen güçlendirme konusundaki araştırmalarda geçerlikleri belirtilmeyen ($n=36$) çalışmaların çoğunlukta olduğu; geçerliği belirtilen çalışmalarda ($n=30$) ise yapı geçerliğinin ($n=18$) çoğunlukla sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Araştırmacılar yapı geçerliliğini ($n=18$) sağlamak için faktör analizi kullandıklarını ifade etmektedirler.



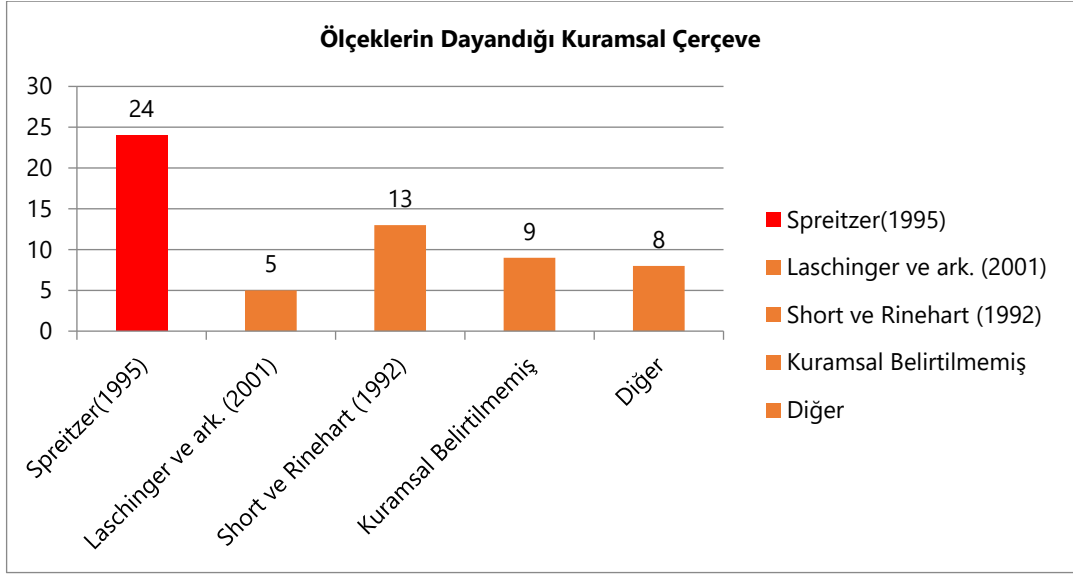
Grafik 10. Öğretmen Güçlendirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Güvenirliklerinin Belirtilmesine Göre Dağılımı

Grafik 10 incelendiğinde, öğretmen güçlendirme konusundaki araştırmalarda güvenilirlikleri belirtilen ($n=50$) çalışmaların çoğunlukta olduğu; güvenilirlik belirtme yöntemi olarak en fazla Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısını kullandıkları ($n=45$) görülmektedir.



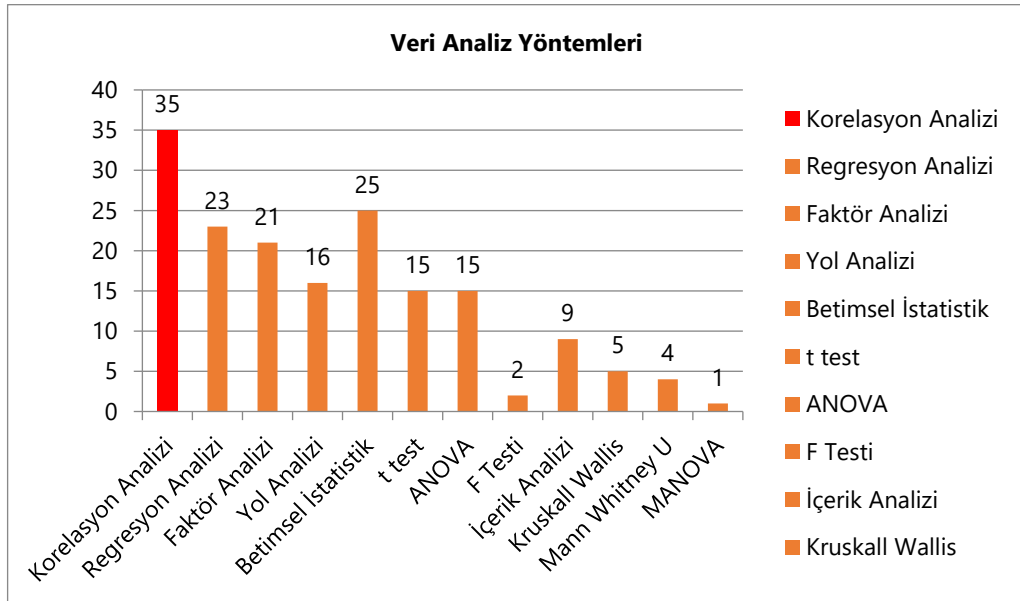
Grafik 11. Öğretmen güçlendirme konusunda yapılan çalışmaları veri toplama araçlarına göre dağılımı

Grafik 11 incelendiğinde, öğretmen güçlendirme konusundaki araştırmalarda veri toplama aracı olarak ölçek ($n=50$) kullanılan çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Nitel araştırmalarda ise görüşme formları ($n=12$) ön plana çıkan veri toplama araçlarından biri olarak ortaya çıkmaktadır.



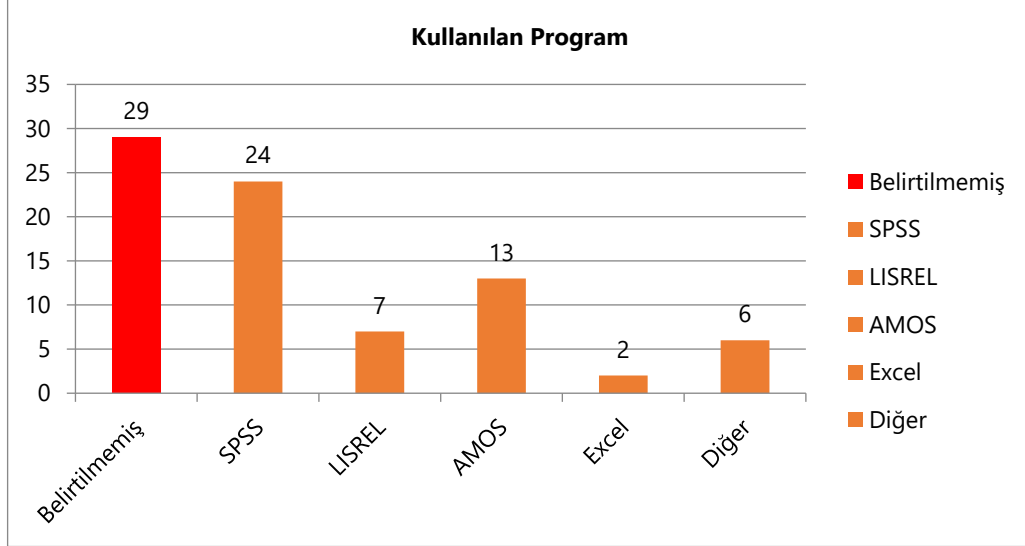
Grafik 12. Öğretmen güçlendirme konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan ölçeklerin kuramsal dayanaklarına göre dağılımları

Grafik 12 incelendiğinde, öğretmen güçlendirme konusundaki araştırmalarda kullanılan ölçeklerin kuramsalının en çok Spreitzer'in kuramsalına ($n=24$) dayandığı görülmektedir. Sonrasında bu araştırma kapsamında en çok kullanılan ölçek ise Short ve Rinehart'ın (1992) ölçeğidir. Bu ölçek bazı araştırmalarda "Öğretmen Güçlendirme Ölçeği" olarak ele alınırken (Ökmen, 2018; Somech, 2005; ...) bazı araştırmalarda ise "Okul Katılımcıları Güçlendirme Ölçeği" olarak ele alınmıştır (Jiang, Li, Wang & Li, 2019; Veisi, Azizifar, Gowhary & Jamalinesari, 2015; Squire-Kelly, 2012; Bogler ve Nir, 2012; Sharp, 2009; Watts, 2009; Lintner, 2008; Bogler, 2005, ...).



Grafik 13. Öğretmen güçlendirme konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri

Grafik 13 incelendiğinde, öğretmen güçlendirme konusundaki araştırmalarda veri analiz yöntemi olarak en çok korelasyon analizinin ($n=35$) yapıldığı görülmektedir. Nonparametrik veri analiz tekniklerinin daha az kullanıldığı görülmektedir.



Grafik 14. Öğretmen güçlendirme konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan programlar

Grafik 14 incelendiğinde, öğretmen güçlendirme konusundaki araştırmalarda kullanılan programların çoğunlukla belirtilmediği (n=29), belirtilen programlar arasında en çok SPSS Programının (n=24) kullanıldığı görülmektedir. SPSS'in desteklemediği veri analiz türleri için AMOS programının daha çok kullanıldığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 2000 yılından itibaren ulusal ve uluslararası yayınlardaki 70 adet çalışma yayın türlerine, yayın yıllarına, makalelerin yazar sayılarına, yöntemlerine, araştırma modellerine, örnekleme yöntemlerine, örneklem büyüklüklerine, çalışmaya dahil edilen gruba, geçerliklerinin ve güvenilirliklerinin belirtilmesine, veri toplama araçlarına, ölçeklerin kuramsal dayanaklarına, veri analiz yöntemlerine ve kullanılan programlara göre analiz edilmiştir.

Öğretmen güçlendirme konusunda incelenen araştırmalarda sayı olarak sırasıyla öğretmen güçlendirme, psikolojik güçlendirme ve yapısal güçlendirme konuları üzerine çalışılmıştır. Bu durumun oluşmasında bazı çalışmalarda psikolojik güçlendirme ölçeği kullanılmasına rağmen araştırmacıların psikolojik güçlendirme yerine öğretmen güçlendirme başlığında konuyu ele almalarının öğretmen güçlendirme çalışmalarının psikolojik güçlendirmeye göre sayıca daha fazla olmasını sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen güçlendirme konusunda incelenen araştırmalarda öğretmen güçlendirmeyle ilişkisi en fazla incelenen değişken örgütsel bağlılıktır. Kaplan (2010) birçok olumlu örgütsel davranışın öncülü olan örgütsel bağlılığı oluşturan faktörlerden birinin güçlendirme olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşım ile örgütsel bağlılık ve öğretmen güçlendirme arasındaki ilişkinin belirlenmesi araştırmacılar tarafından ilgi duyulan bir konu haline gelmiş olabilir.

Öğretmen güçlendirme konusunda incelenen araştırmalarda makale türü, tez türünden daha fazladır. İncelenen tezler arasında ise doktora tezi sayısı, yüksek lisans tezi sayısından daha fazladır. Öğretmen güçlendirmenin önemli, araştırılması ve geliştirilmesi gereken bir konu olduğu düşünülerek daha çok doktora düzeyinde ele alındığı söylenebilir.

Öğretmen güçlendirme konusunda incelenen araştırmalarda öğretmen güçlendirme konusu en fazla 2018 yılında çalışılmıştır. Öğretmen güçlendirme ile ilgili araştırmalar 2014 yılından itibaren artış göstermiştir. Bu durumun oluşmasında son yıllarda ele alınan 21. yüzyıl öğretmen yeterliklerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen güçlendirmenin eğitim açısından önemli olmasından dolayı öğretmen güçlendirmeyle ilgili stratejilerin, engellerin, güçlendirmeyi etkileyen faktörlerin araştırılmasına daha da ihtiyaç duyulacaktır. Bu bakımdan öğretmen güçlendirmeyle ilgili çalışmaların artarak devam etmesinin eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen güçlendirme konusunda incelenen araştırmalarda yazar sayısının üç olduğu makaleler sayıca fazladır. Anık ve Türkmen (2009) uluslararası literatürdeki bilimsel araştırmalarda çok yazarlı araştırmaların ön planda olduğunu gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Üç yazarlı makale sayısının fazlalığının günümüz eğitim anlayışında işbirlikli çalışma ortamları açısından da önemli olduğu düşünülebilir; çünkü birden fazla eğitimcinin bir arada çalışmasıyla daha derin ve nitelikli çalışmalar ortaya çıkabilir.

Öğretmen güçlendirme konusunda incelenen araştırmalarda nicel araştırma sayısı daha fazladır. Yapılan doküman incelemesi çalışmalarında (Hatipoğlu, Özkan Hıdıroğlu ve Tok, 2018; Koşar, Er, Kılınç ve Koşar, 2017; Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu, 2012; Parylo, 2012; Balcı ve Apaydın, 2009) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Nitel, karma ve teorik çalışmalar ise oldukça az sayıdadır. Koşar ve arkadaşları (2018) nitel ve karma araştırmaların sayılarında artış olsa da halen nicel araştırmaların etkililiğini korumaya devam ettiğini, bu durumdan dolayı nicel veri toplama araçları, örneklem belirleme yöntemleri ve veri analiz yöntemlerinde nicel anlayış ağırlıkta olduğunu belirtmişlerdir. Balcı (2003) yapılan araştırmalarda sadece nicel yöntemlerin kullanılmaması gerektiğini, yorumlayıcı paradigma olarak katılımcı gözlemcilerin, yönlendirici olmayan mülakatların ve betimlemelerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Nitel ve karma araştırmaların sayıca az olma durumunun oluşmasında nitel veri analizinin araştırmacılar tarafından daha zor ve karmaşık bulunması, nitel verilerin daha derinlemesine incelenmesi gerekmesi ve daha çok zaman alması gibi nedenlerden dolayı olabilir. Benzer şekilde Akaydın ve een (2015) ve Büyüköztürk, Kılıç-akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012) nicel araştırmaların nitel araştırmalara göre araştırmacılara zaman tasarrufu ve kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Bu anlamda öğretiler güçlendirme literatürüne katkı sağlaması bakımından, öğretiler güçlendirme konusunu derinlemesine inceleyen nitel araştırmalar tasarlanabilir ya da öğretiler güçlendirme konusunda karma yöntem araştırmaları yapılarak hem nicel araştırmaların hem de nitel araştırmaların üstün yönleri bir arada kullanılabilir.

Öğretiler güçlendirme konusunda incelenen araştırmalarda tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli yoğun olarak kullanılmıştır. Karakoç, Özpolat ve Kara (2018) sosyal bilimlerde en fazla tarama deseninin kullanıldığını belirtmişlerdir. Fazlıoğulları ve Kurul (2012) eğitim bilimlerindeki araştırmalarda en fazla kullanılan araştırma deseninin tarama deseni olduğunu belirtmişlerdir. Öğretiler güçlendirme konusundaki incelenen araştırmalarda daha çok öğretiler güçlendirmenin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi ve bu ilişkinin derecesi araştırılmıştır. Hem incelenen çalışmaların büyük bir kısmının nicel olması hem de değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya koyulmaya çalışılması bu durumun oluşmasını sağlamış olabilir. Araştırmaların amaçları doğrultusunda farklı araştırma türlerinin kullanılmaya başlamasıyla nitel ve karma desenlerin de sayıca artması sağlanabilir.

Öğretiler güçlendirme konusunda incelenen araştırmalarda basit seçkisiz örnekleme daha fazla kullanılmıştır. Araştırmaların büyük bir kısmında örnekleme seçiminin yöntemi belirtilmiştir. Koşar ve arkadaşları (2018), Gökmen ve arkadaşları (2007) örnekleme belirleme yöntemi olarak en fazla basit seçkisiz örneklemenin kullanıldığını belirtmişlerdir. Kurtoğlu ve Seferoğlu (2013) ise inceledikleri çalışmaların yarısından fazlasında örnekleme grubunun nasıl belirlendiğinin belirtilmediğini ifade etmişlerdir. Özen ve Gül (2007) güçlü bir temsil özelliğine sahip örnekleme seçiminin geçerli ve en iyi yolunun basit seçkisiz örnekleme olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle araştırmacılar basit seçkisiz örnekleme daha fazla kullanımış olabilirler.

Öğretiler güçlendirme konusunda incelenen araştırmalarda 401'den fazla kişiyle geerleştirilen çalışma sayısı daha fazladır. Ayrıca örnekleme büyüklüklerinin evreni temsil gücü iyidir. İncelenen çalışmalarda nicel araştırma sayısı fazla olduğu için belirlenen örnekleme sayısının büyük olması beklenen bir durumdur.

Öğretiler güçlendirme konusunda incelenen araştırmalarda en fazla öğretiler örnekleme olarak kullanılmıştır. Hatipoğlu ve arkadaşları (2018) da inceledikleri çalışmalarda en fazla öğretiler grubuyla çalışıldığını bulmuşlardır. Bu durumun oluşmasında öğretiler güçlendirme konusunun öğretilerleri doğrudan etkilemesinin olabileceği düşünölmektedir. Ayrıca öğretilerler sayıca fazla oldukları için nicel araştırmalarda tercih edilen bir örnekleme grubu olabilir. Öğretiler güçlendirme çalışmalarında öğretiler faktörünün yanında yönetici, öğrenci ve veli faktörleri de eklenerek araştırmalar yapılıp çoklu durumlar ortaya konulabilir.

Öğretiler güçlendirme konusunda incelenen araştırmalarda çoğunlukla geerlikle ilgili bilgi verilmezken güvenilirlik hakkında bilgi verilmiştir. Özen Kutanis, Özsoy, Karakiraz, Aras, Erol ve Uslu (2015) ve Özsoy, Uslu, Karakiraz ve Aras (2014) da inceledikleri çalışmalarda geçerlik analizine büyük oranda yer verilmediğini; güvenilirlik analizlerine ise yer verildiğini ve büyük oranda Cronbach Alfa iç tutarlılık testine başvurulduğunu belirtmişlerdir. Geçerlik ve güvenilirlik bilimsel araştırmalar için önemlidir bu nedenle araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kısımlarına daha detaylı şekilde yer verilebilir.

Öğretiler güçlendirme konusunda incelenen araştırmalarda veri toplama aracı olarak en fazla ölçek/anket kullanılmıştır. Ölçek kullanımında daha çok uluslararası literatürde geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlanmış ölçekler kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerde en fazla kullanılan kuramsal Spreitzer'e (1995) aittir. Ölçek veri toplamanın en kısa ve ekonomik yoludur (Arik ve Türkmen, 2009). Özen Kutanis ve arkadaşları (2015); Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar (2014); Gömlüksiz ve Bozpolat (2013); Küçük, Yılmaz, Aydemir, Baydaş ve Gökaş (2013); iltaş (2012); Balcı ve Apaydın (2009), Gökmen ve arkadaşları (2007) da çalışmalarında en fazla kullanılan veri toplama aracının ölçek olduğunu belirtmişlerdir. Fakat ölçek veri toplama aracının yanında araştırmaların türü ve amacına uygun alternatif veri toplama araçları da kullanılabilir.

Öğretmen güçlendirme konusunda incelenen araştırmalarda en fazla korelasyon analizi veri analiz yöntemi olarak kullanılmıştır. Bu çalışmanın aksine pek çok araştırmada betimsel analizin en fazla kullanılan veri analiz yöntemi olduğu bulunmuştur (Hatipoğlu ve arkadaşları, 2018; Aydın ve Uysal, 2014; İşçi, 2013; Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013). Araştırmaların amaçları kullanılan analiz yöntemlerinde de etkili olmaktadır. Öğretmen güçlendirme çalışmalarında genel olarak öğretmen güçlendirme ile farklı bir ya da birkaç değişkenin ilişkisi incelenmiştir. Bu nedenle veri analizinde korelasyon analizinin kullanılmasının fazla olması beklenen bir durumdur. Araştırmaların alt problemleri çeşitlendirilerek farklı sonuçlar da ortaya koyulabilir.

Öğretmen güçlendirme konusunda incelenen araştırmalarda veri analizi esnasında kullanılan program çoğunlukla belirtilmemiştir. Belirtilen çalışmalarda ise en fazla kullanılan veri analiz programı SPSS'tir. SPSS'in daha çok kullanılma nedeninin ulaşım, kurulum ve kullanım kolaylığı ve aldıkları eğitim olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- 1) Bu çalışmaya seminerlerde sunulan bildiriler dâhil edilmemiştir. İleriki çalışmalarda araştırılan çalışmalara bildiriler dâhil edilebilir.
- 2) Öğretmen güçlendirme konusunda kullanılan veri toplama araçları çeşitlendirilebilir. Araştırmanın amacı doğrultusunda hem nicel, hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak zengin veri kaynağı oluşturulabilir.
- 3) Öğretmen güçlendirme konusunda ölçek ile veri toplayacak araştırmacılar geçerlik çalışmalarını daha detaylı ortaya koyabilir.
- 4) Öğretmen güçlendirme ile ilişkisi incelenen değişkenler ortaya koyulmuştur (Tablo 1). Bu doğrultuda öğretmen güçlendirme üzerine çalışacak araştırmacılar önemli ve çalışılmamış değişkenlerin ilişkilerini inceleyebilirler.
- 5) Araştırmacılar 2023 Eğitim Vizyonu'nun ortaya koyulmasıyla birlikte öğretmen güçlendirme konusunda yeni ortaya çıkan durumları tespit edebilir, sorunları belirleyebilir ve değişiklikler ve güncellemeler önerebilirler.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Pamukkale Üniversitesi'nden 03/02/2020 tarihi ve 3752 sayılı yazı ile etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akaydın, Ş., & Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Al-Yaseen & Al-Musaileem (2015) Teacher empowerment as an important component of job satisfaction: a comparative study of teachers' perspectives in Al-Farwaniya District. *Kuwait, Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(6), 863-885.
- Ali, H. M., & Yangaiya, S. A. (2015). Distributed leadership and empowerment influence on teachers' organizational commitment. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1S1), 3-84.
- Altinkurt, Y., Türkkaş Anasız, B., & Ergin Ekinci, C. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 79-96.
- Arık, R. S., & Türkmen, M. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. 10 Kasım 2014 tarihinde <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/488.pdf> adresinden alınmıştır.
- Aydın, A., & Uysal Ş. (2014). Türkiye'de ve yurt dışında eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin konu, yöntem ve sonuçlar açısından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 177-201.

- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açısı: Kuram-araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(33), 26-61.
- Balcı, A., & Apaydın, Ç. (2009). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 325-343.
- Balyer, A., Özcan, K., & Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70 (2017), 1-18.
- Blase, J., & Blase, J. R. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teachers' perspectives. *Social Psychology of Education*, 1, 117-145.
- Bogler, R. (2005). The power of empowerment: Meditating the relationship between teachers' participation in decision making and their professional commitment. *Journal of School Leadership*, 15, 76-98.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers perceived organizational support to job satisfaction: what empowerment got to do it. *Journal of Education Administration*, 5(3), 287-306.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiltaş, A. (2012). 2005-2010 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye'de yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının içerik analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 211-228.
- Eleonora, V. R. (2003). *Teacher professional development: An international review of literature*. 14 Aralık 2017 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010> adresinden alınmıştır.
- Fandiño, Y. J. (2010). *Research as a means of empowering teachers in the 21st century*. 28 Ocak 2018 tarihinde <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1624/2134> adresinden alınmıştır.
- Fazlıoğulları, O., & Kurul, N. (2012). Türkiye'deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 43-75.
- Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M., & Horzum, M. B. (2017). Türkiye'de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yönetsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 1-25.
- Gömleksiz, M. N., & Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 457-472
- Harpell, J. V., & Andrews, J. J. W. (2010). Administrative leadership in the age of inclusion: Promoting best practices and teacher empowerment. *Journal of Educational Thought*, 44, 189-210.
- Hatipoğlu, G., Özkan Hıdıroğlu, Y., & Tok, N. T. (2018). Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki makalelere yönelik bir içerik analizi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1362-1380.
- Holliman, S. L. (2012). *Exploring the effects of empowerment, innovation, professionalism, conflict, and participation on teacher organizational commitment* (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa, USA.
- İşçi, S. (2013). *Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* (Master's thesis). ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Jiang, Y., Li, P., Wang, J., & Li, H. (2019): Relationships between kindergarten teachers' empowerment, job satisfaction, and organizational climate: A Chinese model. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-14.
- Kaplan, M. (2010). *Otel işletmelerinde etiksel iklim ve örgütsel destek algulamalarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Kapadokya örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Karakoc, B., Ozpolat, E. T., & Kara, K. (2018). Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (1987-2017). *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 313-333.
- Kimwary, M. C., Chirure, H. N., & Omondi, M. (2014). Teacher empowerment in education practice: Strategies, constraints and suggestions. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 4(2), 51-56.
- Koşar, D., Er, E., Kılınc, A. Ç., & Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 4(7), 33-50.
- Kurtoğlu, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(3), 1-10.
- Küçük, S., Yılmaz, R. M., Aydemir, M., Baydaş, Ö., & Göktaş, Y. (2013). Öğretim teknolojileri araştırmalarındaki yönetsel eğilimler. K. Çağiltay & Y. Göktaş (Eds), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler*, (ss. 261-278) içinde. Ankara: Pegem.
- Lichenstein, G., McLaughlin, M. & Knudsen J. (1991). *Teacher empowerment and professional knowledge*. CPRE Research Report Series. New Brunswick, NJ: Consortium for Policy Research in Education.

- Lieberman, A., & Miller, L. (1990). Restructuring schools: What matters and what works. *Phi Delta Kappan* 71(10), 759-764.
- Lightfoot, S. (1986). On goodness of schools: themes of empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63(3), 9-28.
- Lintner, J. D. (2008). *The relationship between perceived teacher empowerment and principal use of power*. 9 Aralık 2018 tarihinde <http://search.proquest.com/docview/89141781?accountid=15099> adresinden alınmıştır.
- Maeroff, G. I. (1988). *The empowerment of teachers: Overcoming the crisis of confidence*. New York: Teachers College Press.
- Moye, M. J., Henkin B. A., & Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.
- Ökmen, A. (2018). *Öğretmen güçlendirmeye ilişkin lisede görev yapan öğretmenlerin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evrenörneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özen Kutanis, R., Özsoy, E., Karakiraz, A., Aras, M., Erol, E., & Uslu, O. Örgüt kültürü çalışmalarının yöntem ve kapsam bakımından incelenmesi: Lisansüstü tezler üzerinden bir inceleme. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 123-142.
- Özsoy, E., Uslu, O., Karakiraz, A., & Aras, M. (2014). İş tatmininin ölçümünde ölçek kullanımı: Lisansüstü tezler üzerinden bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 232-250.
- Park, I. (2004). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485.
- Parylo, O. (2012). Evaluation of educational administration: A decade review of research (2001-2010). *Studies in Educational Evaluation*, 38, 73-83.
- Reitzug, U. C. (1994). A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal*, 31, 283-307.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dünder, H. (2014). Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 430-453.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, S. S. (2012, February). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *XIV. Akademik Bilişim Konferansı, Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye*.
- Sharp, D. C. (2009). *A study of the relationship between teacher empowerment and principal effectiveness* (Doctoral dissertation). 12 Ağustos 2018 tarihinde https://www.bakeru.edu/images/pdf/SOE/EdD_Theses/Sharp_David.pdf adresinden alınmıştır.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(6), 951-960.
- Singh, P., & Sarkar, S. (2013). CSR Guidelines for Indian Companies. *Indian Journal of Corporate Governance*, 6(1), 76-89.
- Sizer, T. (1992). *Horace's school*. Boston, MA: Houghton, Mifflin.
- Somech, A. (2005). Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: Contradictory or compatible constructs? *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 237-266.
- Sprague, J. (1992). Critical perspectives on teacher empowerment. *Communication in Education*, 41(2), 181-203.
- Spreitzer, G. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Squire-Kelly, V. D. (2012). *The relationship between teacher empowerment and student achievement* (PhD Dissertation). Georgia Southern University, Georgia, USA.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: Test a theory* (Doctoral dissertation). The University of Alabama, Alabama, USA.
- Wilson, S., & Coolican, M. J. (1996). Howhigh and lowself-empowered teacherswork with colleagues and school principals. *Journal of Educational Thought*, 30, 99-118.
- Varişoğlu, B., Şahin, A., & Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.

- Veisi, S., Azizifar, A., Gowhary, H., & Jamalinesari, A. (2014). The relationship between Iranian efl teachers' empowerment and teachers' self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 185, 437-445.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, H.B., Jin, Y.L., & Lee, C.K. (2009). The impact of trust and empowerment culture on curriculum reform. *Journal of Capital Normal University*, 1, 125-132.
- Zeichner, K. M. (1991). Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools. *Teacher College Record*, 92(3), 363-379.

İletişim/Correspondence

Öğretmen Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU, yelizozkan09@gmail.com
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN, Pamukkale Üniversitesi, atogen@gmail.com

The Relationship Between Emotional Intelligence and Democratic Perceptions and Attitudes of Teacher Candidates

Hatice OZASLAN, Ondokuz Mayıs University Education Faculty, 0000-0003-4902-951X

Hatice KUMCAĞIZ, Ondokuz Mayıs University Education Faculty, 0000-0002-0165-3535

Melek BABA OZTURK, Ondokuz Mayıs University Education Faculty, 0000-0003-0515-8782

Abstract

In this study, it was aimed to evaluate the relationship between pre-service teachers' democratic perceptions and attitudes and emotional intelligence levels according to gender, type of school and parents' educational status and to investigate the relationship between pre-service teachers' democratic perceptions and attitudes and emotional intelligence. In the descriptive study, relational screening model was used. The study group consisted of 314 pre-service teachers. The data of the study were collected "Democratic Perception and Attitude Scale" developed by Tutkun and Genç (2013) and "Revised Schutte Emotional Intelligence Scale" which was adapted to Turkish by Tatar, Tok and Saltukoğlu (2011). In addition to descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H test and correlation analysis were used. As a result of the research, it was found that there was a positive relationship between emotional intelligence and democratic perceptions and attitudes. In addition, it was determined that the emotional intelligence scores of the prospective teachers differed according to the department and gender, and the democratic perception and attitudes differed significantly according to the graduated high school type. The findings of the research are discussed in the light of the literature.

Keywords: Emotional Intelligence, Democratic Perception, Democratic Attitude, Teacher Candidate, Correlational Survey Model



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 636-654
DOI: 10.17679/inuefd.590592

Article type:
Research article

Received : 11.07.2019
Accepted : 09.07.2020

Suggested Citation

Ozaslan, H., Kumcağiz, H., & Baba Ozturk, M. (2020). The relationship between emotional intelligence and democratic perceptions and attitudes of teacher candidates, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 636-654. DOI: 10.17679/inuefd.590592

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Emotional intelligence is defined as one's ability to determine one's own or others' emotions, distinguish them and put the information one obtains during this process into practice (Salovey & Grewal, 2005). People with emotional intelligence can identify and control their own feelings, recognize others' feelings and act accordingly, communicate with other people in a healthy way, and therefore, succeed in both private and business life and enjoy life (Diken & Aydoğdu, 2018). Therefore, emotional intelligence is of paramount significance in educational organizations. Research shows that emotional intelligence plays a key role in academic and social development (Kolb & Maxwell, 2003). There is also a relationship between emotional intelligence and problem-solving skills, coping strategies for stress, instructional leadership behavior, professional self-esteem and commitment to work (Kabar, 2017). These studies show that the ability of preservice teachers to use emotional intelligence and adopt democratic attitudes play an important role in the development of academic attitudes and behaviors in teacher education (Selçioğlu Demirsöz, 2010).

In the information age, people should have such skills as conducting research, solving problems, thinking creatively, having empathy and adopting democratic attitudes. In this era which witnesses a rapid change, there is a need for people who can put these skills into practice. To achieve this, there is a need for educational environments in which democracy becomes a way of life (Kayabaşı, 2011). Teachers have the greatest responsibility to create such educational environments and to establish a culture of democracy in society. The culture of democracy is first taught by parents and then developed by schools. Children whose parents treat them with affection and nurturing also become affectionate and nurturing. Teachers who consult with their students to determine classroom rules, come to a mutual understanding with them, help them develop their skills, establish a healthy and democratic classroom environment and avoid authoritarian and arbitrary behaviors are necessary for providing students with the opportunity to adopt the values of human rights and democracy. Teachers should make democratic values an integral part of their lives and be a good model for their students so that we can have a democratic society (Kayabaşı, 2011; Yaşar Ekici, 2014; Dinç, 2017).

Purpose

Preservice teachers' democratic perceptions and attitudes are important for future generations. It is believed that emotional intelligence plays a mediating role in the development of these perceptions and attitudes. There is, however, no research on the possible relationship between emotional intelligence and democratic perceptions and attitudes in preservice teachers. The aim of this study is, therefore, to determine the relationship between preservice teachers' emotional intelligence and democratic perceptions and attitudes.

Method

The study sample consisted of 314 preservice teachers (senior) of different departments (psychological counseling and guidance, classroom education and pre-school education) of the Faculty of Education of Ondokuz Mayıs University. Data were collected using the "Democratic Perception and Attitude Scale" developed by Tutkun and Genç (2013) and the "Revised Schutte Emotional Intelligence Scale" adapted to Turkish language by Tatar, Tok and Saltukoğlu (2011). Data were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences. Mann-Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used to analyze participants' emotional intelligence, democratic perceptions and attitudes in terms of different variables. Spearman-Brown correlation coefficient was used to determine the relationship between the two dependent variables.

Findings

The results showed that participants' emotional intelligence scores significantly differed by major. Preschool education students had statistically higher scores than others. The results also showed that participants' emotional intelligence scores significantly differed by gender. Female participants had statistically higher scores than male participants. The results showed a significant positive correlation between preservice teachers' emotional intelligence and democratic perceptions and attitudes, suggesting that the more the emotional intelligence, the more the democratic perceptions and attitudes.

Discussion & Conclusion

The results showed that participants' emotional intelligence scores significantly differed by major. Preschool education students had statistically higher scores than others. This result has been reported by previous studies as well (Akyol, 2019; Kızıl, 2014). These studies compared natural science students with social science students. However, our participants were all social science students. Therefore, preschool education students might be significantly higher scores since they take into account their personality characteristics and make conscious decisions.

The results also showed that participants' emotional intelligence scores significantly differed by gender. Female participants had statistically higher scores than male participants. This might be due to the fact that women and men go through different socialization processes. The communication styles of parents vary according to the gender of their children in early childhood (Köksal & İşmen-Gazioğlu, 2007). However, recent research shows that the emotion-related brain regions are greater in women than in men (Gur, Gunning-Dixon, Bilker, & Gur, 2002), which might also have caused the difference between men and women in our study. Numerous studies show that women have more emotional intelligence than men (Ernil & Ozcan, 2019; Erdogan, 2008). Our results are consistent with the literature.

The results showed a significant positive correlation between preservice teachers' emotional intelligence and democratic perceptions and attitudes, suggesting that the more the emotional intelligence, the more the democratic perceptions and attitudes. There is, however, no research supporting this. The result indicates that pre-service teachers who know themselves and can recognize and control their own emotions have democratic perceptions of and attitudes towards others.

Based on results, the following suggestions can be made to educators, researchers and field experts:

- 1- This study was conducted with the students (preservice teachers) of three departments. It is, therefore, necessary to conduct further studies with larger sample sizes including different departments in order to improve data quality.
- 2- The sample consisted of students of the Faculty of Education. Therefore, future studies should use both qualitative and quantitative methods (mixed designs) and recruit larger samples of students from different faculties to investigate the relationship between democratic perceptions and attitudes and emotional intelligence.
- 3- Educational environments should be designed in a way to provide preservice teachers with the opportunity to develop emotional intelligence.

Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları ile Demokratik Algı ve Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hatice ÖZASLAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 0000-0003-4902-951X

Hatice KUMCAĞIZ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 0000-0002-0165-3535

Melek BABA ÖZTÜRK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 0000-0003-0515-8782

Öz

Bu araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zeka ile demokratik algı ve tutumlarının cinsiyet, okul türü ve anne-baba eğitim durumuna göre değerlendirilmesi ve öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile demokratik algı ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelikte olan araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 314 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Tutkun ve Genç (2013) tarafından geliştirilen "Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği" ile Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistiklerin yanı sıra Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zeka ile demokratik algı ve tutumlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının duygusal zekalarının bölüm ve cinsiyete, demokratik algı ve tutumlarının ise mezun olunan lise türüne göre alt boyutlar açısından anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma bulguları literatür eşliğinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zeka, Demokratik Algı, Demokratik Tutum, Öğretmen Adayı, İlişkisel Tarama



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 636-654
DOI: 10.17679/inuefd.590592

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 11.07.2019
Kabul Tarihi : 09.07.2020

Önerilen Atıf

Özaslan, H., Kumcağız, H., & Baba Öztürk, M. (2020). Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile demokratik algı ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 636-654. DOI: 10.17679/inuefd.590592

GİRİŞ

Eğitim sisteminin en önemli unsuru öğretmendir. Öğretmen hem çocuk hem de eğitim programı açısından etkili bir güce sahiptir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri, yetenek, algı ve tutumlar, öğrencinin hem akademik başarısını hem de duyuşsal özelliklerini doğrudan etkilemektedir. Bu açıdan öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerin son derece önemli olduğu söylenebilir. Geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının da alan eğitimi yanında etkili iletişim kurabilme ve sürdürülebilirlik, duygu ve düşüncelerinde açık olma, tutarlı davranma, yaratıcı ve üretken olma gibi meslekle ilgili bir takım değer ve tutumlara da sahip olmaları gerekir. Öğretmen adaylarının duygusal açıdan belli bir olgunluğa ulaşmış olmaları yani duygusal zeka yeterliliklerinin gelişmiş olması da önemlidir (Akar Kayserili ve Gündoğdu, 2010; Selçioğlu Demirsöz, 2010; Önen, 2012).

Goleman (2001, s.50) duygusal zekâyı; "kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme" olarak tanımlamaktadır. Salovey ve Mayer (1990) ise duygusal zekayı, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını belirleme, bunlar arasındaki farklılıkları ayırt etme ve bu süreç boyunca elde ettiği bilgileri düşünce ve davranışlarında kullanabilme becerisi olarak ifade etmektedir (Salovey ve Grewal, 2005). Duygusal zeka ile ilgili bu tanımlar incelendiğinde duygusal zeka gelişimi için bireyin birtakım duygusal becerilere sahip olması gerektiği ifade edilebilir. Duygusal beceriler; duyguları tanıma ve ifade etme, duyguları anlama, duyguları yönetme, empati ve sosyal beceriler olarak beş grupta incelenebilir. Duyguları tanıma ve ifade etme duygusal zekaya katkı sağlayan en temel becerilerden biridir. Bu becerinin eksikliği duygusal zeka için önemli olan tüm yetileri de etkilemektedir. Duyguları anlama, kişinin herhangi bir durum karşısında yaşayacağı duygunun bilinmesidir. Duyguları yönetme, kişinin kendi arzu ve isteklerinin etkisinde kalmayarak hissettiği duyguları kontrol altına alma; yaşadığı olumsuz durumların kendisinde yarattığı duygularla baş edip kendini toparlama becerisidir (Davis, 2004; Gültekin Akduman ve Akaydın, 2016). Empati, bireyin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyup olaylara onun gözünden bakarak düşüncelerini ve hissettiği duyguları anlaması ve bu durumu ona iletebilmesidir (Köksal Akyol ve Oğuz, 2015). Sosyal beceriler ise; bireyin ilişkilerinde duyguları yönetmesi, yeni arkadaşlar edinmesi ve edinilen arkadaşlıkları sürdürmesi, bir gruba dahil olması, başkalarıyla işbirliği ve dayanışma içinde çalışması, akran zorbalığından kendini koruması, liderlik özelliğine sahip olması, etrafındaki kişilere uyum sağlaması ve çatışmalı durumları yönetebilmesi gibi becerileri kapsamaktadır (Bacanlı, 2000).

Duygusal zekası gelişmiş kişiler duygularını iyi tanıyıp kontrol edebildikleri, diğer insanların duygularını anlayıp onlara uygun davranışlar gösterebildikleri, sağlıklı iletişim kurabildikleri için hem özel hem de iş yaşamında daha başarılı olmakta, yaşamdan mutluluk almaktadırlar (Reisoğlu, Gedik ve Gökteş, 2013; Diken ve Aydoğdu, 2018). Bu nedenle eğitim örgütlerinde de duygusal zekânın önemi yadsınmaz. Okulların temel taşı olan öğretmenlerin ve dolayısıyla öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının yüksek olmasının birçok alanda etkileri olacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde duygusal zekânın akademik ve sosyal gelişimde önemli bir role sahip olduğunu gösteren araştırmalar (Van Der Zee, Thijs ve Schakel, 2002; Kolb ve Maxwell, 2003; Petrides, Fredericson ve Furnham, 2004) bulunmaktadır. Ayrıca literatürde duygusal zeka ile problem çözme becerileri, stresle başa çıkma, yaşam doyumu, öğretimsel liderlik davranışları, mesleki benlik saygısı ve işe bağlılık gibi birçok değişken arasında anlamlı ilişki bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Deniz, 2017; Güler, 2006; Gün, 2012; Kabar, 2017; Özdemir ve Dilekmen, 2016; Şirin, 2007). Bu araştırma sonuçları, öğretmen eğitiminde akademik tutum ve davranışların oluşmasında, öğretmen adayının duygusal zekâsını kullanabilme yetisinin ve sergilemiş olduğu demokratik tutumların önemli birer unsur olduğunu ortaya koymaktadır (Selçioğlu Demirsöz, 2010). Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlerin iletişim içinde oldukları bireylerin duygularından ve olumsuz durumlardan etkilenmeleri sonucu kendilerinde oluşan duyguları kontrol edebilmeleri ve bu duyguların öğrencileriyle olan ilişkilerini ve öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilememesi için duygusal zeka becerilerine sahip olmaları gerekir. Ayrıca öğretmenler duygusal zekalarını geliştirme gayreti içinde olmalıdırlar (Sarısoy ve Erişen, 2018). Öğretmenlerin eğitim sürecini planlarken kişisel farkındalık, duyguları kontrol etme, motivasyon, başkalarının duygularını anlama ve sosyal ilişkileri geliştirmek için yapabilecekleri, öğretim sürecine duygusal zekâyı nasıl dahil edebilecekleri hakkında düşünmeleri gerekmektedir. Duygusal zekânın iş ve meslek alanında, kişisel ve aile hayatındaki öneminin belirlendiği yüzlerce çalışma öğretmenleri bu konuda çaba göstermeye yönlendirmektedir (Yeşilyaprak, 2001).

Bilgi toplumunda insanların; araştırma yapabileme, problem çözebilme, yaratıcı düşünebilme, empati kurabilme ve demokratik tutumlar gösterebilme gibi bazı niteliklere sahip olmaları gerekir. Hızlı bir değişimin

yaşandığı günümüzde bu nitelikleri yaşamına geçirmiş kişilere çok fazla ihtiyaç vardır. Bunun için de demokrasinin yaşam şekli haline dönüştürüldüğü eğitim ortamlarının yaratılması gerekir (Kayabaşı, 2011). Bu eğitim ortamlarını oluşturma ve toplumda demokrasi kültürünü yerleştirmede en önemli görev ise öğretmenlere düşmektedir. Demokrasi kültürü ilk olarak ailede alınmaya başlanır ve daha sonra okulda geliştirilir. Sevgi ve duyarlılık görerek büyüyen çocuklar yaşamlarında sevgi ve duyarlılığı öğrenirler. Sınıf kuralları belirlenirken çocukların düşüncesini alan, onları işine güdüleyen, görüşlerini alan, onlarla uzlaşan, yeteneklerinin gelişmesini sağlayan, sağlıklı bir iletişim ortamı kuran, otoriter anlayıştan ve keyfi davranışlardan kaçınan, kısacası rehberlik eden bir öğretmenin olduğu demokratik sınıf ortamı insan hakları ve demokrasiye ilişkin değerlerin kazandırılması için gereklidir. Okulda öğretmenin demokratik değerleri yaşamının ayrılmaz bir parçası haline getirmesi, davranış ve tutumlarıyla çocuklara model olması demokrasinin yerleştiği bir toplum için hayati öneme sahiptir (Kayabaşı, 2011; Yaşar Ekici, 2014; Dinç, 2017). Bu nedenle öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutumlarının yetişecek nesiller için önem taşıdığı söylenebilir. Bu algı ve tutumların oluşmasında duygusal zekanın aracı bir rol üstlendiği düşünülmektedir. Ancak literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile demokratik algı ve tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu açıdan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile demokratik algı ve tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bu temel amaç doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanlar, *a) öğrenim gördükleri bölüm, b) cinsiyet, c) mezun oldukları lise türü, d) anne eğitim durumu ve e) baba eğitim durumu* açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutum ölçeğinden aldıkları puanlar, *a) öğrenim gördükleri bölüm, b) cinsiyet, c) mezun oldukları lise türü, d) anne eğitim durumu ve e) baba eğitim durumu* açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile demokratik algı ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile demokratik algı ve tutumları arasındaki ilişkiyi temel alan bu çalışma, korelasyonel nitelik taşımaktadır. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç dengesi ile ilgili kanıtlar elde etmek amacıyla yürütülen çalışmalardır. Bu araştırmada duygusal zeka ile demokratik algı ve tutumlar arasındaki ilişki belirlenmeye çalışıldığından korelasyonel yöntem tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Sönmez ve Alacapınar, 2013).

Çalışma Grubu

Duygusal zeka ile demokratik algı ve tutumlar arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ile 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 314 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı dördüncü sınıf öğrencisidir. Bu öğrencilerin %22.6'sı erkek, %77.4'ü ise kadındır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına bakıldığında ise %23.9'unun sınıf eğitimi, %44.9'unun okul öncesi eğitimi, %31.2'sinin de rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dallarında eğitimlerine devam ettiği bilinmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak "Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği" ile "Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir.

Gözden Geçirilmiş Schutte Duygusal Zeka Ölçeği: Duygusal Zeka Ölçeği, bireylerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek amacıyla Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden ve Dornheim (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 2004 yılında Austin, Saklofske, Huang ve McKenney tarafından revize edilmiş ve bu araştırmada ölçeğin revize edilmiş halinin Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından uyarlanan Türkçe

formu kullanılmıştır. Ölçek, 41 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlanmasında beşli likert tipi derecelendirme esas alınmış ve maddeler "Hiç Uygun Değil" den "Tamamen Uygun" a doğru uzanan bir sistemle puanlanmıştır. Ölçekte 21 olumsuz, 20 olumlu madde bulunmaktadır. Olumsuz maddeler, ters biçimde puanlanmış ve bir toplam puan elde edilmiştir. Buna göre ölçekten alınan puanların yüksekliği, duygusal zekâ düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Tatar ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan geçerlik güvenilirlik analizleri değerlendirildiğinde ise uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının ise ölçeğin bütünü için 0.82 olarak hesaplandığı görülmüştür.

Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği: Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği, öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutumlara ilişkin hazırlık düzeylerini belirlemek amacıyla Tutkun ve Genç (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 36 madde ve "kişisel", "eğitsel" ve "mesleki" olarak ifade edilen üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kişisel boyutta, "Farklı fikirlere saygı duyarım, Hoşgörülü ve duyarlıyım..." gibi bireyin öz değerlendirme yapmasına imkan verecek nitelikte maddeler bulunmaktadır. Eğitsel boyutta "Sınıf içi ve dışında istek ve/veya şikayetlerimi belirtirken saygılıyumdur, Farklı fikirdeki arkadaşlarımla çalışabilirim..." gibi daha çok davranış boyutuna odaklanan ve bireyin eğitsel ortamlarda ne derece demokratik davrandıkları ya da davranabilecekleriyle ilgilenen maddeler yer almaktadır. Mesleki boyutta ise "Sınıfta öğrencilerimin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlar hazırlarım, mesleki eleştirilere açığım..." gibi bireyin mesleki hazırlık sürecini ele alan ve bu sürece ilişkin değerlendirmeler yapmalarına izin veren maddeler bulunmaktadır. Beşli likert tipi derecelendirmenin esas alındığı ölçekte maddeler "Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde düzenlenen bir derecelendirme sistemiyle puanlanmıştır. Buna göre her bir alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan, ilgili boyuttaki madde sayısının beş ile çarpımıyla hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenilirlik analizlerine bakıldığında ise, madde test korelasyonlarının .402 ile .617 arasında değiştiği ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarının kişisel boyutta 0.72, eğitsel boyutta 0.81, mesleki boyutta 0.89, ölçeğin tamamı için ise 0.93 olarak hesaplandığı belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Duygusal zeka ile demokratik algı ve tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın verileri bir istatistik paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (S), yüzde (%), frekans (f) gibi betimleyici istatistiklerin yanı sıra bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, üç ya da daha fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde ise Spearman-Brown korelasyon katsayısından faydalanılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediği normallik testleri (Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk) ve grafikler (histogram vb.) yardımıyla değerlendirilmiştir. Veri sayısı 50'nin üzerinde olduğundan normallik analizlerinde Kolmogorov-Smirnov katsayısı dikkate alınmıştır. $p < .05$ olduğundan veri setinin normal dağılım göstermediği kanaatine varılmış ve gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik olmayan yöntemler tercih edilmiştir. Tablo 1'de normallik testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Duygusal Zeka	,088	314	,000	,953	314	,000
Kişisel Boyut	,060	314	,009	,967	314	,000
Eğitsel Boyut	,087	314	,000	,956	314	,000
Mesleki Boyut	,129	314	,000	,866	314	,000
Demokratik Algı ve Tutum	,055	314	,022	,935	314	,000

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma amacı ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmen adaylarının duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim gördükleri bölüm, cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve anne-baba eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorgulanmış ve elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanlar öğrenim gördükleri bölüme göre karşılaştırılırken Kruskal-Wallis H testinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Karşılaştırılması

	Bölüm	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Duygusal Zeka	Okul Öncesi	141	172.30			
	PDR	98	148.76	2	7.109	0.029
	Sınıf	75	141.10			

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere analiz sonuçları, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir (U=7.109, p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların diğer gruplarda yer alan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, eğitim alınan bölümün duygusal zekâ üzerinde etkili bir değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyete göre karşılaştırılırken Mann-Whitney U testinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	P
Duygusal Zeka	Kadın	243	163.20	39658.00			
	Erkek	71	137.99	9797.00	7241.00	-2.059	0.039

Tablo 3'den de anlaşılacağı üzere analiz sonuçları, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir (U=-2,059, p<.05). Sıra ortalamalarına bakıldığında kadınların puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, cinsiyetin duygusal zekâ üzerinde etkili bir değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanlar mezun oldukları lise türüne göre karşılaştırılırken Kruskal Wallis H testinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Karşılaştırılması

	Lise Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Duygusal Zeka	Anadolu	99	159.22			
	Anadolu Öğretmen	116	155.87	3	5.258	0.154
	Fen Lisesi	37	130.81			
	Düz Lise, Meslek Lisesi	62	173.74			

Tablo 4'den de anlaşılacağı üzere analiz sonuçları öğretmen adaylarının duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir, X² (sd=3, n=314) = 5.258, p>.05). Bu bulgu, mezun olunan lise türünün öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları üzerinde etkili bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanlar anne eğitim durumuna göre karşılaştırılırken Kruskal Wallis H testinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Duygusal Zeka	Okuma Yazma Bilmiyor	23	139.61			
	İlkokul	180	161.15	3	5.189	0.121
	Ortaokul	52	174.89			
	Lise ve üzeri	59	138.00			

Tablo 5'den de anlaşılacağı üzere analiz sonuçları, öğretmen adaylarının duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir, $X^2(sd=2, n=314)=5.189, p>.05$. Bu bulgu, anne eğitim durumunun öğretmen adaylarının duygusal zeka puanlarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanlar baba eğitim durumuna göre karşılaştırılırken Kruskal Wallis H testinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Duygusal Zeka	İlkokul	115	157.79	3	0.393	0.942
	Ortaokul	59	156.89			
	Lise	69	162.37			
	Üniversite	71	152.80			

Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere analiz sonuçları, öğretmen adaylarının duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir, $X^2(sd=3, n=314)=0.393, p>.05$. Bu bulgu, baba eğitim durumunun öğretmen adaylarının duygusal zeka puanları üzerinde etkili bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, babası lise mezunu olan öğretmen adayların ölçekten aldıkları puanların en yüksek olduğu, bunu sırasıyla ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunlarının izlediği görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Demokratik Algı ve Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutum ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim gördükleri bölüm, cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve anne-baba eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorgulanmış ve bu doğrultuda elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutum ölçeğinden aldıkları puanlar öğrenim gördükleri bölüme göre karşılaştırılırken Kruskal Wallis H testinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Demokratik Algı ve Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Bölüme Göre Karşılaştırılması

	Bölüm	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Kişisel Boyut	Okul Öncesi	141	166.94	2	3.104	0.212
	PDR	98	146.33			
	Sınıf	75	154.35			
Eğitsel Boyut	Okul Öncesi	141	169.21	2	4.324	0.115
	PDR	98	146.61			
	Sınıf	75	149.71			
Mesleki Boyut	Okul Öncesi	141	162.09	2	1.321	0.517
	PDR	98	148.85			
	Sınıf	75	160.17			
Toplam	Okul Öncesi	141	166.98	2	2.948	0.229
	PDR	98	147.38			
	Sınıf	75	152.90			

Tablo 7'den de anlaşılacağı üzere analiz sonuçları, öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutum ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir, $K(X^2)=3.104, E(X^2)=4.324, M(X^2)=0.517, p>.05$. Ancak sıra ortalamalarına bakıldığında okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının hem genel toplamda hem de alt boyutlarda diğer gruptaki öğretmen adaylarından daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutum ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyete göre karşılaştırılırken Mann Whitney U testinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Demokratik Algı ve Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	P
Kişisel Boyut	Kadın	243	160.83	39082.50	7816.500	-1.205	0.228
	Erkek	71	146.09	10372.50			
Eğitsel Boyut	Kadın	243	161.54	39254.00	7645.000	-1.461	0.144
	Erkek	71	143.68	10201.00			
Mesleki Boyut	Kadın	243	159.64	38792.50	8106.500	-0.775	0.439
	Erkek	71	150.18	10662.50			
Toplam	Kadın	243	161.22	39176.00	7723.000	-1.343	0.179
	Erkek	71	144.77	10279.00			

Tablo 8’den de anlaşılacağı üzere analiz sonuçları, öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir ($U_k = -1.205$, $U_e = -1.461$, $U_m = -0.775$, $p > .05$). Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmen adaylarının hem genel toplamda hem de alt boyutlarda erkek öğretmen adaylarından daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutum ölçeğinden aldıkları puanlar mezun oldukları lise türüne göre karşılaştırılırken Kruskal Wallis H testinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Demokratik Algı ve Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Karşılaştırılması

	Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Kişisel Boyut	Anadolu	99	155.73	3	2.611	0.456
	Anadolu Öğretmen	116	155.01			
	Fen Lisesi	37	144.59			
	Düz ve Meslek L.	62	172.68			
Eğitsel Boyut	Anadolu	99	148.14	3	12.925	0.005
	Anadolu Öğretmen	116	152.04			
	Fen Lisesi	37	138.97			
	Düz ve Meslek L.	62	193.72			
Mesleki Boyut	Anadolu	99	154.83	3	3.656	0.301
	Anadolu Öğretmen	116	148.53			
	Fen Lisesi	37	163.81			
	Düz ve Meslek L.	62	174.77			
Toplam	Anadolu	99	153.72	3	6.491	0.090
	Anadolu Öğretmen	116	150.28			
	Fen Lisesi	37	146.76			
	Düz ve Meslek L.	62	183.45			

Tablo 9’dan da anlaşılacağı üzere analiz sonuçları, öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutum ölçeğinin kişisel ve mesleki alt boyutundan aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre anlamlı biçimde farklılaşmazken, eğitsel boyuttan aldıkları puanların anlamlı biçimde farklılaştığını, değiştiğini ortaya koymaktadır, $K(X^2) = 2.651$, $E(X^2) = 12.925$, $M(X^2) = 3.656$, $p > .05$). Eğitsel boyutta düz lise ve meslek lisesi grubunda yer alan öğretmen adaylarının puanları Anadolu lisesi, öğretmen lisesi ve fen lisesinden mezun öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutum ölçeğinden aldıkları puanlar anne eğitim durumuna göre karşılaştırılırken Kruskal Wallis H testinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Demokratik Algı ve Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Anne Eğitim Durumu	N	S-W (p)	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Kişisel Boyut	Okuma yazma yok	23	0.906	176.28	3	4.741	0.192
	İlkokul	180	0.021	158.10			
	Ortaokul	52	0.369	169.61			
	Lise	59	0.001	137.68			
Eğitsel Boyut	Okuma yazma yok	23	0.076	188.17	3	3.530	0.317
	İlkokul	180	0.000	158.46			
	Ortaokul	52	0.238	151.10			
	Lise	59	0.001	148.25			
Mesleki Boyut	Okuma yazma yok	23	0.026	153.78	3	0.149	0.985
	İlkokul	180	0.000	157.87			
	Ortaokul	52	0.000	160.67			
	Lise	59	0.000	155.03			
Toplam	Okuma yazma yok	23	0.235	170.96	3	1.316	0.725
	İlkokul	180	0.005	157.95			
	Ortaokul	52	0.049	161.32			
	Lise	59	0.000	147.52			

Tablo 10'dan da anlaşılacağı üzere analiz sonuçları, öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutum ölçeğinden aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir, $K(X^2)=4.741$, $E(X^2)=3.530$, $M(X^2)=0.149$, $p>.05$). Ancak sıra ortalamalarına bakıldığında annesi okuma yazma bilmeyen öğretmen adaylarının hem genel toplam hem de kişisel ve mesleki boyutta, annesi ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının ise eğitsel boyutta diğer gruptaki öğretmen adaylarından daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutum ölçeğinden aldıkları puanlar baba eğitim durumuna göre karşılaştırılırken Kruskal Wallis H testinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Demokratik Algı ve Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

	Baba Eğitim Durumu	N	S-W (p)	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Kişisel Boyut	İlkokul	115	0.111	151.05	3	1.210	0.751
	Ortaokul	59	0.018	163.93			
	Lise	69	0.213	156.47			
	Üniversite	71	0.000	163.61			
Eğitsel Boyut	İlkokul	115	0.000	150.13	3	1.684	0.641
	Ortaokul	59	0.002	163.15			
	Lise	69	0.066	155.88			
	Üniversite	71	0.000	166.32			
Mesleki Boyut	İlkokul	115	0.000	150.14	3	1.568	0.667
	Ortaokul	59	0.000	166.96			
	Lise	69	0.000	161.93			
	Üniversite	71	0.000	157.25			
Toplam	İlkokul	115	0.056	150.42	3	1.383	0.709
	Ortaokul	59	0.000	166.07			
	Lise	69	0.060	157.58			
	Üniversite	71	0.000	161.77			

Tablo 11'den de anlaşılacağı üzere analiz sonuçları, öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutum ölçeğinden aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir, $K(X^2)=1.210$, $E(X^2)=0.641$, $M(X^2)=0.667$, $p>.05$). Ancak sıra ortalamalarına bakıldığında babası ortaokul

mezunu olan öğretmen adaylarının hem genel toplam hem de kişisel ve mesleki boyutta, üniversite mezunu olanların ise eğitsel boyutta diğer gruptaki öğretmen adaylarından daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Duygusal Zeka ile Demokratik Algı ve Tutumlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde duygusal zekâ ile demokratik algı ve tutumlar arasındaki ilişki sorgulanmış ve elde edilen bulgulara Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12. Duygusal Zeka ile Demokratik Algı ve Tutumlar Arasındaki İlişki

Demokratik Algı ve Tutum	Duygusal Zeka		
	N	r	p
Kişisel Boyut	314	0.353	0.000
Eğitsel Boyut	314	0.309	0.000
Mesleki Boyut	314	0.315	0.000
Toplam	314	0.364	0.000

Tablo 12’den de anlaşılacağı üzere analiz sonuçları, duygusal zeka ile demokratik algı ve tutumlar arasında pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir, ($r_k=0.353$, $r_e=0.309$, $r_m=0.315$, $p<.05$). Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının duygusal zekâları geliştikçe demokratik algı ve tutumlarında da olumlu yönde bir değişim olabileceği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zeka puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı biçimde farklılaştığı ve okul öncesi eğitimi bölümüne devam eden öğretmen adaylarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bölüm değişkeninin duygusal zekâyı etkilediğine ilişkin bulgulara ulaşan çalışmalara ulaşılmıştır (Akyol, 2019; Göçet, 2006; Kaynak, 2013; Kızıl, 2014). Bu çalışmalarda sayısal puanla öğrenci alan bölümlerle sözel ve eşit ağırlık puanıyla öğrenci alan bölümler arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Ancak mevcut çalışmada öğretmen adaylarının tümü eşit ağırlık puanıyla öğrenci alan bölümlerde öğrenim görmektedirler. Bu sebeple ortaya çıkan farklılığın okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini dikkate alan bilinçli tercihler yapımlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim programında öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının gelişim süreçleri açısından daha özel bir grupta yer alan okul öncesi dönemdeki çocukların eğitilmesine yönelik öğrenim almalarının da bu farklılığın oluşmasında etkili olabileceği düşünülebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığı ve kadınların puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadın ve erkeklerin sosyalleşme süreçlerinin farklı olması ve erken çocukluk döneminde ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetine göre değişen iletişim biçimleri tercih etmelerinin bu sonucu ortaya çıkardığı söylenebilir (Köksal ve İşmen-Gazioğlu, 2007). Bununla birlikte son yıllarda yapılan araştırmalar beyinde duygusal süreçlerle ilgili alanın kadınlarda erkeklere göre daha büyük olduğunu göstermektedir (Gur, Gunning-Dixon, Bilker, & Gur, 2002). Bu durumun da kadınlar ile erkekler arasındaki bu farklılığa sebebiyet vermiş olabileceği düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde kadınların duygusal zekalarının erkeklerden daha yüksek olduğunu belirten pek çok çalışmaya ulaşılmıştır (Austin, Evans, Goldwater ve Potte, 2005; Brackett, Mayer ve Warner, 2004; Eranil ve Özcan, 2019; Erdoğan, 2008; Gürşen-Otacıoğlu, 2009; Harrod ve Scheer, 2005; İkiz ve Totan, 2012; Kayserili, 2009; Kızıl, 2012; Petrides, Furnham ve Martin, 2004; Tekin Bender, 2006; Ünlü, Ezberci Çevik ve Kurnaz, 2018; Yalçinkaya, Altunay ve Arlı, 2011; Yılmaz, 2007). Bu çalışma sonuçlarının araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir. Ancak ilgili alanyazında cinsiyetin duygusal zeka düzeyini etkilemediğini vurgulayan araştırma sonuçları da mevcuttur (Ada, 2009; Akbaş, 2006; Alper, 2007; Certel, Çatıktaş ve Yalçinkaya, 2011; Dawda ve Hart, 2000; Girgin, 2009; Karademir, Döşyılmaz, Çoban ve Kafkas, 2010; Önen, 2008; Pektaş, 2013; Piliş ve Özbaş, 2016; Tok, 2008). Ahmat (2009) 80 kadın ve 80 erkek üzerinde yaptığı çalışmada ise erkeklerin duygusal zekâ düzeylerinin kadınlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Chu’nun (2002) çalışmasında da benzer bir sonuç bulunmuştur. Bu şekilde farklı sonuçların olası nedeni, duygusal zekanın öncelikle kişinin duygularını ve sosyal becerilerini yönetme ve ifade etme ile ilgili olmasından kaynaklanabileceği olarak düşünülebilir. Bu araştırma bulgusunda, kadınların duygusal zeka düzeylerinin erkeklerden yüksek olması, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla kendini tanıma ve duygularını yönetebilme becerisine sahip oldukları şeklinde açıklanabilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zeka puanlarının mezun oldukları liseye göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çalışmalara ulaşılmıştır (Kayışoğlu, Doğan ve Çetin, 2014; Seyis, 2011; Tekin Bender, 2006). Bu araştırmalardaki sonuçlar araştırmamızdaki sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Buna karşın mezun olunan lise türünün duygusal zekayı anlamlı biçimde etkilediğini belirten çalışmalar da mevcuttur (Doğan, 2009; Köksal, 2003; Pektaş, 2013). Diğer taraftan ise araştırma bulgusu incelendiğinde, mezun olunan okul türüne göre duygusal zekâ puan ortalamaları karşılaştırıldığında fen lisesinden mezun olanların en düşük duygusal zekâ düzeyine sahip oldukları, düz lise-meslek lisesinden mezun olanların ise en yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuca göre fen lisesine girebilmek ve okulda başarılı olabilmek için öğrencilerin özellikle sayısal derslere çok çalıştıkları, sosyal ortamlardan kendilerini izole ettikleri söylenebilir. Düz lise ve meslek okullarından mezun olan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi puan ortalamalarının yüksek olması ise öğrenimleri sürecinde akademik anlamda bir rekabet ortamının olmaması, akademik başarı açısından öğrenciler üzerinde ailelerin ve öğretmenlerin baskılarının olmaması, öğrencilerin duygularını ifade edebilme, duygularını kontrol edebilme olasılığı ile ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekalarının anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çalışma bulgularına ulaşılmıştır (Eranıl ve Özcan, 2019; Kavcar, 2011; Köksal, 2003). Ancak Harrod ve Scheer (2005) yaptıkları çalışmada babaların eğitim düzeyleri ile gençlerin duygusal zekaları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Maboçoğlu (2006) yaptığı çalışmada duygusal zekanın ilk okulunun aile olduğunu vurgulamış, ebeveynlerin davranışlarının ve çocukla kurdukları iletişimin çocuğun duygusal yaşantısında derin ve kalıcı etkiler yarattığını ifade etmiştir. Bu bağlamda anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça çocuklarıyla daha bilinçli ilgilenenleri ve bu durumun da duygusal zekayı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmüştür. Ancak günümüzde ebeveynlerin ekonomik yetersizlik ya da çalışma hayatında kariyer edinme isteği gibi nedenlerden dolayı çocuklarıyla yeterince ilgilenememeleri ve kaliteli zaman geçirememelerinin bu sonucu ortaya çıkardığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutumlarının öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bu bulgu, Ektem ve Sünbül (2011), Genç ve Kalafat (2007), Ömerustaoğlu (2004) ile Saracaloğlu, Evin ve Varol (2004)'un araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak alanyazında bölüm değişkeninin demokratik algı ve tutumları anlamlı biçimde farklılaştırdığına yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Aydemir ve Aksoy, 2010; Bulut, 2006; Gömleksiz ve Çetintaş, 2011). Bireyin demokratik tutumlar kazanması aile ile başlayıp okul ortamında desteklenerek hayat boyu devam eden bir süreçte gelişir. Bu süreçte bireyin aile yapısı, aldığı eğitimler, öğrenim gördüğü okullar, iletişim kurduğu sosyal ve toplumsal çevre, gelir durumu gibi toplumsallaşma sürecindeki edinimleri demokratik tutumlarının yerleşmesi açısından son derece önemlidir (Bingöl, 2000). Ancak mevcut araştırmada anlamlı bir farklılığın belirlenmemiş olması, eğitim ortamlarının demokratik algı ve tutumları destekleme noktasında benzer özelliklere sahip olduğunu gösterebileceği gibi eğitim alınan bölümün demokratik algı ve tutumlar üzerinde tek başına etkili olmadığını da akla getirebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutumlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, cinsiyetin demokratik algı ve tutumlar üzerinde etkili bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde araştırma bulgusuyla tutarlılık gösteren çok sayıda çalışmanın bulunduğu görülmektedir (Bulut, 2006; Ektem ve Sünbül, 2011; Elkatmış ve Toptaş, 2015; Ercoşkun ve Nalçacı, 2008; Güven, Kaya ve Aslan, 2014; Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2006; Karatekin, Merey ve Kuş, 2013; Onuray Eğilmez, Eğilmez ve Engür, 2018; Ömerustaoğlu, 2004; Saracaloğlu, Uça, Başara Baydilek ve Coşkun, 2013; Yazıcı, 2011). Buna karşın alanyazında cinsiyetin demokratik algı ve tutumlar üzerinde etkili olduğunu ve kadınların demokratik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğunu vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır (Arslan ve Çalmaşur, 2017; Aydemir ve Aksoy, 2010; Genç ve Kalafat, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2008; Gömleksiz ve Çetintaş, 2011; Saracaloğlu ve ark., 2004; Ulusoy, 2007). Cinsiyetin demokratik algı ve tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamasının öğretmen adaylarının demokrasi kültürü ve demokratik yaşam açısından benzer koşullarda yetişmesiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutumlarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, mezun olunan lise türünün demokratik algı ve tutumlar üzerinde etkili bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Elkatmış ve Toptaş (2015) da yaptıkları araştırma sonucunda mezun olunan lise türünün sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarını

etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada alt boyutların analizinden elde edilen bulgulara vurgu yapmak gerekir. Her ne kadar genel toplamda mezun olunan lise türü demokratik algı ve tutumlar üzerinde anlamlı bir etki yaratmamış olsa da alt boyutlarda anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir. Buna göre, düze lise ve meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının eğitsel boyutta diğer liselerden mezun öğretmen adaylarına göre daha demokratik algı ve tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun özellikle meslek lisesinden mezun öğretmen adaylarının okul ve sınıf ortamına dair daha fazla yaşantıya sahip olmalarıyla ilişkili olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutumlarının anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, anne-baba eğitim durumunun demokratik algı ve tutumlar üzerinde etkili bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar (Aydemir ve Aksoy, 2010; Elkatmış ve Toptaş, 2015; Nalçacı ve Ercoşkun, 2006; Yaşar-Ekici, 2014) olduğu gibi anne-baba eğitim durumunun demokratik algı ve tutumları olumlu yönde etkilediğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Genç ve Kalafat, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2008; Saracaloğlu ve ark., 2004; Yiğit ve Çolak, 2010). Bu şekilde farklı sonuçlara ulaşılmasının anne-babanın eğitim düzeyinden ziyade çocuklarıyla olan ilişkileri, kurdukları iletişim biçimleri ve çocuk yetiştirme tutumlarından kaynaklanabileceği söylenebilir. Nitekim Miklikowska ve Hurme (2011) "Demokrasi Evde Başlar?" isimli çalışmalarında ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuklarının demokratik değerleri içselleştirebilmesi, demokratik tutum ve davranışlar sergileyebilmeleri noktasında belirleyici olduğunu savunmaktadırlar.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile demokratik algı ve tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının duygusal zekaları geliştikçe daha demokratik algı ve tutumlar sergileyebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bilindiği gibi eğitim toplumun hayati bir müessesesidir ve demokrasi için oldukça önemlidir. Demokratik eğitimin amacı demokrasinin ilke ve uygulamalarını öğretmek ve özenli okuma ve araştırma sonuçlarını kullanma yoluyla geleneksel düşünme şeklini değiştirmeye yönelik, bağımsız, sorgulayan, analitik ve eleştirel düşünebilen vatandaşlar yetiştirmektir (Tutkun ve Genç, 2013). Bu kapsamda bağlamda okul ortamında analitik düşünen, sorgulayan, kendine uygun kararlar alabilen ve empatik davranabilen öğrencilerin yetişebilmesinde öğretmenleri demokratik algı ve tutumlarının önemli olduğu görülmektedir. Araştırma bulgusuna göre demokratik algı ve tutumlara sahip olmak tek başına yeterli olmadığı, bu tutumların sergilenebilmesi için bireyin duygusal zekaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda duygusal zeka ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Arlı, Altunay ve Yalçinkaya, 2011), akademik başarıları (Mozhan vd.) yaşam doyumları (Özdemir ve Dilekmen, 2016), yaratıcılık düzeyleri (Duman vd., 2014; Büyüksalvarcı ve Gündoğan, 2018), sosyal zeka ve öğretmen öz yeterlilikleri (Özel, 2019), öznel iyi oluş düzeyleri (Tezelli, 2019) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunun ortaya konulduğu görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda duygusal zekanın öğretmenlerin sınıf içi davranışları (Coetze ve Jansen, 2008), problem çözme becerileri (Güler, 2006), stresle başa çıkmada gösterdikleri becerileri (Şirin, 2007), genel öz yeterlik ve öğretmen yetkinliği (Şenel vd., 2014) arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Di Fabio ve Palazzeschi (2008)'in yaptıkları çalışmada ise öğretmenlerin mesleki öz yeterlilikleri ile duygusal zeka kişisel beceriler alt ölçeği arasında ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin sahip oldukları tutumları etkileyebileceği görülmektedir. Duygusal zeka becerilerini etkin bir şekilde kullanan öğretmen adayları duygularını kontrol ederek olumlu ortamlar oluşturabilir böylece etkileşim halinde oldukları öğrencilerine ve diğer insanlara karşı yapıcı tutumlar gösterebilirler (Önen, 2012). Öğretmenler mesleki yaşam sürecinde öğrencilerle, yöneticilerle veya diğer öğretmenlerle etkileşimlerinde negatif ve pozitif duygular geliştirebilirler. Duygusal zekası düşük olan öğretmenler eğitim ve öğretim sürecinde farklı durum ve kişilerden etkilenecek bu duygu durumlarını sınıf ortamına yansıtabilirler. Duygusal zekası yüksek olan öğretmenler ise duygularını etkili bir şekilde yöneterek sınıf içinde uygun davranışlar sergileyebilir (Sarısöy ve Erişen, 2018), dolayısıyla demokratik bir tutum gösterebilirler.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zeka ile demokratik algı ve tutumları arasındaki ilişki incelenmiş, duygusal zeka ile demokratik algı ve tutumlarının bölüm, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve anne-baba eğitim durumu açısından farklılaşp farklılaşmadığı da değerlendirilmiştir. Araştırma, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının bölüme ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal zeka ile demokratik algı ve tutumlar arasında

pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu da belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkıldığında şu önerilerde bulunulabilir:

- 1) Bu araştırma üç farklı anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Farklı anabilim dallarını kapsayacak şekilde daha geniş örneklemli çalışmalar yapılması bölümler arası farkın nedenine ilişkin daha kesin sonuçlar ortaya koyabilir.
- 2) Bu çalışmada Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerle çalışılmıştır. Farklı fakültede öğrenim gören öğrencilerin demokratik algı ve tutumları ile duygusal zekalarına ilişkin daha geniş örneklemli çalışmalar yürütülebilir. Bu çalışmalar, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desende de hazırlanabilir.
- 3) Öğretmen adaylarının duygusal zekalarını geliştirebilecekleri eğitim ortamları oluşturulmalıdır.
- 4) Eğitim fakültelerinin lisans programlarında duygusal zeka ile ilgili derslere yer verilmeli ve bu derslerde multi-disipliner bir yaklaşım tercih edilerek duygusal zekayı geliştirici özel öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.
- 5) Öğretmen adaylarının duygusal zekalarını geliştirmeye yönelik seminerler, çalışmalar yapılmalıdır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için.....kurumdan (tarih-sayı no) etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ada, S. (2009). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve yetkinliklerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ahmad, S., Bangash, H., & Khan, S.A. (2009). Emotional intelligence and gender differences. *Sarhad J. Agric.*, 25(1),127-130.
- Akar Kayserili, T., & Gündoğdu, K. (2010). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 187, 104-121.
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul ili fatih ilçesi ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, M.A. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zeka seviyelerinin ve problem çözme becerilerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Alper, D. (2007). *Psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri-iletişim ve empati becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Arlı, D., Altunay, E., & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 25 (2). <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868129.pdf>
- Arslan, A., & Çalmaşur, H. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ve demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 90-109.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005) A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39, 1395–1405.
- Aydemir, H., & Aksoy, N.D. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi: Malatya örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 265-279.
- Bacanlı, H. (2000). *Sosyal beceri eğitimi: İlköğretimde rehberlik kitabı*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Bingöl, D. (2000). Demokratik tutum ve değerler açısından üniversite gençliği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1), 129-157.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Bulut, N. (2006). Bir grup üniversite öğrencisinin demokratik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 37-59.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyükşalvarcı, A., & Gündoğan, H. (2018). Duygusal zeka ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler: Üniversite öğrencileri üzerine bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (61), 782-792
- Certel, Z., Çatıkkaş, F., & Yalçınkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zeka ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 74-81.
- Chu, J. (2002). Boys development. *Reader's Digest*, 94-95.
- Coetzee, M., & Jansen, C. A. (2008). Growing a soul for social change: building the knowledge base for social justice. In T. Huber-Warring (Ed.), *Emotional Intelligence in the Classroom* (pp. 247-268). North Carolina: Information Age Publishing.
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the bar-on emotional quotient inventory (eq-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- Davis, M. (2004). *EQ duygusal zekanızı ölçün*. (S. Silahlı, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Deniz, Ç. (2017). *Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka özelliği ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality*, 36(3), 315-326.
- Diken, E. H., & Aydoğdu, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile fen başarıları (genetik konusunda) arasındaki ilişki. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-13.
- Diñç, B. (2017). Okul Öncesi Eğitimde İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi. Refik Turan (Ed.), *Öğretmen adayları ve öğretmenler için insan hakları ve demokrasi eğitimi* içinde (s. 197-218). Ankara: Pegem.
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Duman, B., Göçen, G., & Yakar, A. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarında duygusal zeka ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3, 45-74
- Ektem, I. S., & Sünbül, A. M. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 159-168.
- Elkatmış, M., & Toptaş, V. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının demokratik tutumlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 128-144.
- Eranıl, A. K., & Özcan, M. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyinin incelenmesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, X(X), XX-XX.
- Ercoskun, M. H., & Nalçacı, A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 180, 204-215.
- Erdoğan, M.Y. (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Genç, S. Z., & Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 10-22.
- Girgin, G. (2009). Öğretmen adaylarında duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 131-140.
- Goleman, D. (2001). *Duygusal zeka neden iç'den daha önemlidir?*. (B. Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2008). Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumların değerlendirilmesi. (Firat üniversitesi örneği). *Milli Eğitim*, 178,44-64.

- Gömlüksiz, M. N., & Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-14.
- Gur, R. C., Gunning-Dixon, F., Bilker, W. B., & Gur, R. E. (2002). Sex differences in temporo-limbic and frontal brain volumes of healthy adults. *Cerebral cortex*, 12(9), 998-1003.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin Akduman, G., & Akaydın, D. (2016). 6 yaş grubu çocukların duygusal zekalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22, 368-384.
- Gün, P. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gürşen-Otacıoğlu, G. S. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zekâ ile akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 85-96.
- Güven, A., Kaya, R., & Aslan, H. (2014). Tarih öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research*, 12, 17-31.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-513.
- İkiz, E., & Totan, T. (2012). Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlılık ve duygusal zekanın incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 51-71.
- Kabar, M. (2017). *Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.
- Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B., & Kafkas, M. E. (2010). Beden eğitimi ve spor bölümü özel yetenek sınavına katılan öğrencilerde benlik saygısı ve duygusal zekâ. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 653-674.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., & Dicle, A. N. (2006). Öğretmen adaylarında demokratik tutum, nevrotik eğilimler ve kendini gerçekleştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 149-158.
- Karatekin, K., Meray, Z., Sönmez, Ö. F., & Kuş, Z. (2013). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 561-574.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal zeka ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayabaşı, Y. (2011). Öğretmen adaylarının davranışlarının demokratik sınıf ortamı açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 525-549.
- Kayısoğlu, B. N., Doğan, İ., & Çetin, M. (2014). Gençlik kampı lider adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve iletişim becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniv Spor Bil Fak*, 12 (1), 43-50.
- Kaynak, A. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kayserili, T. (2009). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile okul öncesi öğretmenliğine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kızıl, Z. (2012). *Eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kolb, S. M., & Hanley Maxwell, C. H. (2003). Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities: parental perspectives. *Council for Exceptional Children*, 69(2), 163-179.
- Köksal, A. (2003). *Ergenlerde duygusal zeka ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, A., & İşmen-Gazioğlu, E. A. (2007). Ergenlerde duygusal zeka ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 133-146.
- Köksal Akyol, A., & Oğuz, V. (2015). İletişimi Oluşturan Temel Koşullar ve İletişim Engelleri. Abide Güngör Aytar (Ed.). *Etkili iletişim içinde* (s. 35-59). Ankara: Hedef.

- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal zeka ve duygusal zekanın gelişimine katkıda bulunan etkenler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Miklikowska, M., & Hurme, H. (2011) Democracy begins at home: Democratic parenting and adolescents' support for democratic values. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(5), 541-557. doi: 10.1080/17405629.2011.576856.
- Mohzan, M. A. M., Hassan, N., & Halil, N. A. (2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 90, 303-312.
- Nalçacı, A., & Ercoşkun, M. H. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 241-257.
- Onuray-Eğilmez, O., Eğilmez, Ö., & Engür, D. (2018). Democratic perception and attitudes of pre-service music teachers in turkey. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(2), 100-108.
- Otacioğlu, S. G. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zeka ile akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 85-96.
- Ömerustaoğlu, A. (2004). Felsefe grubu öğretmenliği ve diğer anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 193-204.
- Önen, Ö. (2008). *Öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri*. (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zeka düzeylerinin stresle başa çıkma durumlarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 310-320.
- Özdemir, M., & Dilekmen, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zeka ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 98-113.
- Özdemir, M., & Dilekmen, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 98-113.
- Özel, K. (2019). *The relationship between emotional intelligence, social intelligence and self-efficacy among preservice english teachers*. Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pektaş, S. (2013). *Güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü öğrencileri ile diğer lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Martin, G. N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence. evidence for gender based stereotypes. *The Journal of Social Psychology*, 2(144), 149-162.
- Pilis, A., & Özbaş, S. (2016). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerinin değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), 149-162.
- Reisoğlu, İ., Gedik, N., & Göktaş, Y. (2013). Öğretmen adaylarının özsaygı ve duygusal zeka düzeylerinin problemlerle internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 150-165.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence the science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.
- Saracaloğlu, S.A., Uça, S., Başara-Baydilek, N., & Coşkun, N. (2013). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile değer algılarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45-59.
- Saracaloğlu, A. S., Evin, İ., & Varol, S. R. (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenlerle öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 335-364.
- Sarisoy, B., & Erişen, Y. (2018). Öğretmenler için duygusal zeka becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(4), 2188-2215.
- Selçioğlu Demirsöz, E. (2010). *Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarını demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zeka yeterliliklerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F.G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenel, E., Adiloğulları, İ., & Ulucan, H. (2014). Öğretmenlerin duygusal zeka seviyeleri, öğretmen yetkinlik inançları ve genel öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 225-232.

- Şirin, G. (2007). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatar, A., Tok, S., & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş schutte duygusal zekâ ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21 (4): 325-338.
- Tekin Bender, M. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri*. (Yayımlanmış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tezelli, S. (2019). *Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tok, S. (2008). *Performans sporcusu ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ile kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. (Doktora tezi). Ege Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tutkun, T., & Genç, S. Z. (2013). Öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutumlarına yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 1127-1138.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, B., Ezberci Çevik, E., & Kurnaz, M.A. (2018). Sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 66, 77-89.
- Van Der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and big five. *European Journal of Personality*, 16,103-125.
- Yalçınkaya, M., Altunay, E., & Arlı, D. (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 25, 1-23.
- Yaşar-Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 593-602.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26(159), 165-178.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 7 (25), 139-146.
- Yılmaz, S. (2007). *Duygusal zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yiğit, E. Ö., & Çolak, K. (2010). Democratic attitudes of social studies pre-service teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 1(4), 82-95.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üy. Hatice ÖZASLAN

haticedizmanozaslan@yahoo.com

Doç. Dr. Hatice KUMCAĞIZ

haticek@omu.edu.tr

Dr. Melek BABA ÖZTÜRK

melekbaba87@gmail.com

Preservice Turkish Teachers' Metaphorical Perceptions of Turkish as a Foreign Language

Merve Kuvac, Istanbul Aydın University, ORCID ID: 0000-0003-2572-3953

Kamil Veli Nerimanoglu, Istanbul Aydın University, ORCID ID: 0000-0001-5660-7416

Abstract

In this research, it was aimed to reveal preservice Turkish teachers' perceptions of "Turkish as a foreign language" through the use of metaphors. The participants in this research comprised 94 preservice teachers, registered to Turkish Teaching Program in Istanbul Aydın University. The qualitative research method with phenomenology pattern was utilized in this research. The participants were asked to complete the phrase "Turkish as a foreign language is like because" in order to collect data. The data were analyzed with the content analysis technique. Metaphors produced by participants were analyzed in five stages: (1) coding and elimination stage, (2) sample metaphor compilation stage, (3) categorization stage, (4) validity and reliability stage, (5) transferring data to an electronic environment. According to findings, participants produced 45 valid metaphors which were grouped into seven conceptual categories. Besides, most frequent metaphors produced by participants were tree, ocean, baby, brain and treasure. The findings were discussed and recommendations were made.

Keywords: Turkish as a foreign language, preservice Turkish teacher, teacher training, metaphor analysis



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 655-667
DOI: 10.17679/inuefd.597162

Article type:
Research article

Received : 26.07.2019
Accepted : 22.05.2020

Suggested Citation

Kuvac, M., & Nerimanoglu, K. V. (2020). Preservice Turkish teachers' metaphorical perceptions of Turkish as a foreign language, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 655-667. DOI: 10.17679/inuefd.597162

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the globalizing world, the increasing means of transport and communication has enabled people to come together and communicate more with each other compared to the past. This situation has brought along the need for foreign language learning and the need to learn foreign language increasingly continues due to reasons such as trade, tourism, education and migration (Altunkaya and Erdem, 2017). On the other hand, interest in Turkish language is increasing day by day because of political, economic, education and tourism (Büyükkiz and Hasırcı, 2013). Accordingly, there is a rapid increase in the number of people who want to learn Turkish inside and outside Turkey. In order to meet this request and utilize the opportunity of introducing Turkey in the best way, teaching Turkish as foreign language should be carefully handled (Candaş Karababa, 2009). In recent years, metaphors have been used as an important research tool in the field of education (Ocak and Gündüz, 2006; Saban, 2008; Aydın and Pehlivan, 2010; Koç, 2014; Tiryaki and Demir, 2016; Asmalı and Çelik, 2017; Hasırcı, 2017; Coşkun, 2018). The term 'metaphor' is a Greek word comprising "meta: over" and "pherin: carry", and is used to mean: "to carry over (something) to go beyond the given" (Lakoff and Johnson, 2015). According to Morgan (1997), metaphors provide opportunity to acquire new information about how a person perceives the context in which he/she experiences (cited in Yıldızlı, Acar Erdol, Baştuğ and Bayram, 2018).

Purpose

Considering that preservice Turkish teachers may provide language instruction to learners of Turkish as a foreign language in the near future, determining the preservice Turkish teachers' perceptions of Turkish as a foreign language become essential. In this research, it was aimed to reveal preservice Turkish teachers' perceptions of "Turkish as a foreign language" through the use of metaphors.

Method

The qualitative research method with phenomenology pattern was utilized in this research. Phenomenology pattern constitutes a suitable research base for studies aiming to investigate the phenomena that are not completely foreign to us at the same time we cannot comprehend the exact meaning (Yıldırım and Şimşek, 2011, p.72).

Participants

The research was conducted with 94 preservice teachers, registered to Turkish Teaching Program in Istanbul Aydın University in the spring term of 2017-2018 academic year. In detail, 33 (35.11%) of them were sophomores, with 29 (30.85%) juniors and 32 (34.04%) seniors. Data were collected from 104 preservice teachers. However, 10 invalid forms were excluded from the research. Additionally, the participants included 69 (73.40%) female and 25 (26.60%) male and their ages ranged from 19 to 28 years.

Data Collection

For the data collection, metaphor form was utilized and the participants were asked to complete the phrase "Turkish as a foreign language is like because". Also, The Personal Information Form was utilized to collect detailed information about preservice teachers concerning age, gender and grade level. Data were collected in a classroom environment and participants were given approximately 20 minutes.

Data Analysis

The data were analyzed with the content analysis technique. Metaphors produced by participants were analyzed in five stages: (1) coding and elimination stage, (2) sample metaphor compilation stage, (3) categorization stage, (4) validity and reliability stage, (5) transferring data to an electronic environment (Saban, 2008).

Findings

According to findings, 45 valid metaphors were developed by preservice Turkish teacher. More than half of the metaphors (f = 25) were developed by only one preservice teacher. Besides, most frequent metaphors were tree (11.70%), ocean (6.38%), baby (5.32%), brain (5.32%) and treasure (5.32%). However, the metaphors developed were grouped under seven categories and dominant category was Turkish as a

foreign language in terms of exhaustiveness category (25.53%). on the other hand, there were 20 (21.28%) preservice teachers in Turkish as a foreign language in terms of deep-rooted history and riches category, 19 (20.21%) in Turkish as a foreign language in terms of importance and necessity category, 10 (10.64%) in Turkish as foreign language in terms of being distinct and exciting category, 10 (10.64%) in the Turkish as a foreign language in terms of requiring attention, 6 (6.38%) in the Turkish as a foreign language in terms of universality, and 5 (5.32%) in the Turkish as a foreign language in terms of country promotion and culture transfer category. In detail, eight distinct metaphors were developed in the Turkish as a foreign language in terms of exhaustiveness category and the dominant metaphor was ocean (f= 6). However, other metaphors developed in this category include mathematics (f= 3), sky (f= 3), labyrinth (f= 2), ivy (f= 2), swim (f= 2), and cobweb (f= 1). Furthermore, five distinct metaphors were developed in the Turkish as a foreign language in terms of deep-rooted history and richness and the dominant metaphor was tree (f= 11). However, other metaphors developed in this category include treasure (f= 5), antique (f= 2), salad (f= 1) and folding fan (f= 1). On the other hand, 13 distinct metaphors have been developed in the Turkish as a foreign language in terms of importance and necessity category and the dominant metaphors were key (f= 3) and sun (f= 3). However, other metaphors developed in the map (f= 2), water (f= 2), air (f= 1), tea (f= 1), currency (1), pencil (f= 1), breath (f= 1), money (f= 1), saving money (f= 1), guidance (f= 1) and technology (f= 1). Also, six distinct metaphors were developed in the Turkish as a foreign language category in terms of being distinct and exciting category and the dominant metaphor was Africa (f= 4). However, other developed metaphors were novel (f= 2), the first tasted meal (f= 1), fruity candy (f= 1), a new fruit (f= 1) and a newly discovered path (f= 1). Furthermore, five distinct metaphors were developed in the Turkish as a foreign language in terms of requiring attention and the dominant metaphor was the baby (f= 5). However, other developed metaphors were memory (f= 2), flower (f= 1), seed (f= 1) and soil (f= 1). Besides, four distinct metaphors were developed in the Turkish as a foreign language in terms of its universality and the dominant metaphor was music (f= 3). However, other developed metaphors were gold (f= 1) world (f= 1) and art (f= 1). In addition, four distinct metaphors were developed in the Turkish as a foreign language in terms of country promotion and culture transfer category and the dominant metaphor was embassy (f= 2). However, other metaphors developed were domino (f= 1), cultural trip (f= 1) and advertising (f= 1).

Discussion & Conclusion

According to findings, participants produced 45 valid metaphors which were grouped into seven conceptual categories. Besides, most frequent metaphors produced by participants were tree, ocean, baby, brain and treasure. The findings obtained from the study overlaps with the study findings of Sevim, Veyis and Kınay (2012), and Pilav and Elkatmış (2013). On the other hand, conceptual categories were: (1) Turkish as a Foreign Language in terms of Exhaustiveness, (2) Turkish as a Foreign Language in terms of Deep-Rooted History and Richness, (3) Turkish as a Foreign Language in terms of Importance and Necessity, (4) Turkish as a Foreign Language in terms of Being Distinct and Exciting (5) Turkish as a Foreign Language in terms of Requiring Attention (6) Turkish as a Foreign Language in terms of Universality, (7) Turkish as a Foreign Language in terms of Country Promotion and Cultural Transfer. Hence, it may be concluded that preservice teachers have various perceptions towards Turkish as a foreign language. Similarly, in study of Sevim et al. (2012) metaphors were grouped into six categories: Turkish as a only tool of a right and systematically though, Turkish with its deep-rooted history and richness within its constitution, Turkish representing the society by making it different from the others and reflecting the values of the society, Turkish as a symbol of the desire to live in together and consciousness of being a nation, Turkish as a transmitter of cultural heritage and a value carrying on the adventure of being a nature, Turkish instilling confidence in society and developing every moment. On the other hand, it was determined that most metaphors were developed in the Turkish as a foreign language in terms of the exhaustiveness category. This finding may reflect that preservice Turkish teachers perceive Turkish as an extensive and difficult language to learn. According to the results, it may be concluded that metaphors can be used as a valid data collection tool to reveal the preservice teachers' perceptions of Turkish as a foreign language. Similarly, Saban (2008) stated that metaphors could be used as a strong "pedagogical tool" in revealing, understanding and changing the preservice teachers' mental images of certain phenomena during teacher education. Accordingly, determining how preservice Turkish teachers perceive Turkish as a foreign language can provide opportunity for planning instruction in teacher training.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Metaforik Algıları

Merve Kuvaç, İstanbul Aydın Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2572-3953

Kamil Veli Nerimanoğlu, İstanbul Aydın Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-5660-7416

Öz

Bu araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algılarının metaforlar yoluyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği lisans programına kayıtlı 94 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni (fenomenoloji) kullanılmıştır. Veriler Türkçe öğretmen adaylarının "Yabancı dil olarak Türkçe.....gibidir/benzer. Çünkü,....." ifadesini tamamlamaları ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar beş aşamada analiz edilmiştir: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlilik ve güvenilirliği sağlama aşaması, (5) verilerin bilgisayar ortamına aktarma aşaması. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik geliştirdikleri 45 geçerli metafor yedi kavramsal kategoride gruplandırılmıştır. Bununla birlikte, en fazla tekrar eden metaforlar ağaç, okyanus, bebek, beyin ve hazine olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil olarak Türkçe, Türkçe öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme, metafor analizi.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 655-667
DOI: 10.17679/inuefd.597162

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 26.07.2019
Kabul Tarihi : 22.05.2020

Önerilen Atıf

Kuvaç, M., & Nerimanoğlu, K. V. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 655-667. DOI: 10.17679/inuefd.597162

GİRİŞ

Çağdaş dünyada bireylerin ve toplumların karşılıklı etkileşim ve iletişimi her geçen gün daha da güçlenmektedir. Küreselleşen dünyada artan ulaşım ve iletişim araçları insanlara birbirleri ile geçmişe göre daha fazla bir araya gelebilme ve daha fazla iletişim kurabilme imkânı sağlamıştır. Bu durum, yabancı dil öğrenimi ihtiyacını beraberinde getirmiş olup ticaret, turizm, eğitim, göç vb. nedenlerle yabancı dil öğrenme ihtiyacı artarak devam etmektedir (Altunkaya ve Erdem, 2017). Günümüz dünyasında insanlar hangi sektörde çalışıyor olurlarsa olsunlar bir yabancı dil hatta ikinci bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını duymaktadır. Dolayısıyla, bir yabancı dil bilmek ayrıcalık olmaktan çıkıp herkesin sahip olması gereken bir özellik hâline gelmiştir (Göçer, 2009 s. 28). Diğer yandan, Türkçeye duyulan ilgi siyasi, ekonomik, eğitim ve turizm gibi nedenlerle giderek artmaktadır (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013). Bu doğrultuda, yurtiçinde ve yurtdışında Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısında hızlı bir artış görülmektedir. Bu isteği karşılamak Türkçeyi ve dolayısıyla Türkiye'yi tanıtmaya olanağını en iyi biçimde değerlendirebilmek için yabancılara Türkçe öğretimi konusu titizlikle ele alınmalıdır (Candaş Karababa, 2009).

Alanyazın incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ile ilgili çalışma sayısındaki artış dikkat çekmektedir (Kuş ve Bakır, 2013; Mete ve Gürsoy, 2013; Kalfa, 2015; Alyılmaz ve Er, 2016; Altunkaya ve Erdem, 2017; Baş ve Turhan, 2017; Erdil, 2017; Genç, 2017; Güllülü ve Çetinoğlu, 2017; Işcan, Karagöz ve Konyar, 2017; Yalçın ve Sarıgül, 2017; Halitoğlu, 2018; Halitoğlu ve Morali, 2018; Kalaycı ve Durukan, 2018; Öztürk, 2018; Taher Anaam Al-Sharabi, 2018). Bununla birlikte, birçok araştırmacı yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin kritik rolüne vurgu yapmaktadır (Candaş Karababa, 2009; Göçer, 2009; Alyılmaz ve Er, 2016; Altunkaya ve Erdem, 2017). Buna karşın, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında Türkçe öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Bakır ve Şimşek, 2019; Demirel, 2011; Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Abalı Öztürk, 2013; Yaylı, 2015; Yıldız, 2015). Bakır ve Şimşek (2019) ile Demirel (2011) çalışmalarında Türkçe öğretmen adaylarının 'yabancılara Türkçe öğretimi' dersine ilişkin görüşlerini ele alırken Şahin vd. (2013) çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının yabancılara Türkçe öğretimine yönelik özyeterlik inançlarını cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemiştir. Diğer yandan, bireylerin bakış açılarının, algı ve inançlarının onların eylemleri üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, öğretmenlerin algı ve inançlarını belirlemeye yönelik çalışmaların öğretmenlerin öğretim sürecindeki eylemleri hakkında fikir verebileceği ifade edilebilir. Bu doğrultuda, gelecekte yabancılara Türkçe öğretme alanında hizmet verebilecek olan Türkçe öğretmen adaylarının Türkçeyi yabancı dil olarak nasıl algıladıklarının ortaya çıkarılması büyük önem taşımaktadır.

Metaforlar, son yıllarda eğitim alanındaki çalışmalarda önemli bir araştırma aracı olarak kullanılmaktadır (Ocak ve Gündüz, 2006; Saban, 2008; Aydın ve Pehlivan, 2010; Koç, 2014; Tiryaki ve Demir, 2016; Asmalı ve Çelik, 2017; Hasırcı, 2017; Coşkun, 2018). Grekçe bir kelime olan metafor; "meta: öte" ve "pherin: taşımak" kelimelerinden meydana gelerek "bir şeyi başka bir şey ile anlatmak" anlamında kullanılmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2015). Metaforlar, kişinin evrene ait unsurları kendi duygu ve düşünce süzgecinden geçirerek yansıtmadır. Böylece kişi, bu dünyaya ait imgeleri kendi algılayışıyla ifade etmektedir. Bu anlamda metaforların kişiden kişiye göre değişebileceği kabul edilmektedir (Mete ve Bağcı Ayrancı, 2016 s. 54). Herhangi bir metafor ilişkisinde, en az üç temel öğenin varlığından söz edilmesi gerekir (Forceville, 2002 aktaran Saban, 2008): (1) metaforun konusu, (2) metaforun kaynağı ve (3) metaforun kaynağından metaforun konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler. Dolayısıyla, herhangi bir metafor ilişkisinde metaforun kaynağı, metaforun konusunu farklı bir bakış açısıyla anlamada ve açıklamada zihinsel bir "filtre" veya "süzgeç" işlevi görür.

Metafor, genel olarak bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanabileceği güçlü bir zihinsel araç olarak ifade edilebilir (Saban, 2008). Morgan'a (1997) göre metafor, kişinin deneyimlerinin gerçekleştiği bağlamı nasıl algıladığına ilişkin yeni bilgiler edinmede yardımcı olmaktadır (aktaran: Yıldızlı, Acar Erdol, Baştuğ ve Bayram, 2018). Alanyazın incelendiğinde Türkçe eğitimi alanında metaforların; dört temel dil becerisine (Lüle Mert, 2013; Ulusoy, 2013; Bozpolat, 2015), yazma becerisine (Tiryaki ve Demir, 2016), akademik yazmaya (Aydın ve Baysan, 2018), eleştirel yazmaya (Topçuoğlu Ünal ve Tekin, 2013), okumaya (Karakuş ve Kozçetin, 2016), dil ve edebiyata (Mete ve Bağcı Ayrancı, 2016), kültür dil ilişkisine (Göçer, 2013), Türkçe ders kitabına (Ceran, 2015; Coşkun, 2018), Türkçe dersi ve Türkçe öğretmenine (Dumanlı Kadızade, 2014; Karabay, 2016; Taşgın, İleritürk ve Köse, 2018) ilişkin algıları ortaya çıkarmak amacıyla kullanıldığı görülmektedir.

Pilav ve Elkatmış (2013), 142 Türkçe ve sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının Türkçeye ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemeyi amaçlamıştır. Geliştirilen bu metaforlar;

(1) bir toplumu millet yapan bağlayıcı unsur olarak Türkçe, (2) iletişim aracı olarak Türkçe, (3) kurallı, etkileyici ve zengin yapısıyla Türkçe ve (4) hayatımıza yön veren, kültürel aktarım aracı olarak Türkçe kategorileri altında toplanmıştır. Gömleksiz (2013), öğretmen adaylarının yabancı dile ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemeyi amaçladığı çalışmasını farklı branşlardan 565 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, yabancı dil kavramına ilişkin geliştirilen metaforlar; gelecek, gereklilik, güç, keyif, seyahat, ümitsizlik, zorluk ve sömürgecilik olmak üzere sekiz ayrı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Sevim, Veyis ve Kınay (2012), 142 Türkçe eğitimi ile Türk dili ve edebiyatı eğitimi bölümü öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının Türkçeye ilişkin metaforik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Türkçeyi; çok eski zamanlara dayanan zengin bir dil, doğru ve sistemli düşünebilmenin yegâne aracı, millet olma düşüncesinin simgesi, geçmişten günümüze kültürel değerleri aktararak topluma güven aşıl原因an hayati öneme sahip bir değer olarak algıladıkları belirlenmiştir. Mete ve Bağcı Ayrancı (2016), 128'i ortaokul, 91'i lise ve 28'i üniversite düzeyi olmak üzere toplam 247 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin; dil (Türkçe ve ana dili), yabancı dil ve edebiyata (şiiir ve romana) ilişkin bakış açılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe ve ana dili için oluşturulan metaforlar; temel ihtiyaç, aidiyet duygusu, millet olma koşulu, sorun ve ders konusu temaları altında yer alırken yabancı dil için oluşturulan metaforlar; ihtiyaç, eğlence ve eziyet temaları altında toplanmıştır.

Öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar, onların ilgili kavrama ilişkin algılarını yansıtmının ötesinde gelecekteki sınıf uygulamaları hakkında fikir verebilmektedir. Bu nedenle, Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik metaforik algılarının belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.72).

Çalışma Grubu

Araştırma 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği lisans programına kayıtlı olan 33 (% 35.11) 2. sınıf, 29 (% 30.85) 3. sınıf ve 32 (% 34.04) 4. sınıf olmak üzere toplam 94 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 104 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Ancak geçersiz bulunan 10 form araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Öğretmen adaylarının 69'u (% 73.40) kız, 25'i (% 26.60) erkek olup yaşları 19 ile 28 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Metafor Formu kullanılmış olup Türkçe öğretmen adaylarından formda yer alan "Yabancı dil olarak Türkçe..... gibidir/benzer. Çünkü,....." ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgilerini öğrenmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Veriler sınıf ortamında toplanmış olup öğretmen adaylarına süre olarak 20 dk. verilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Metaforların analiz ve yorumlanmasında; (1) kodlama ve ayıklama, (2) örnek metafor derleme, (3) kategori geliştirme, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve (5) verileri bilgisayar ortamına aktarma aşamaları izlenmiştir (Saban, 2008).

1. Kodlama ve Ayıklama Aşaması: Öğretmen adaylarından toplanan metafor formları incelenerek metafor içermeyen ya da boş bırakılan formlar belirlenmiştir. Buna göre, 10 form geçersiz kabul edilerek araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

2. Örnek Metafor Derleme Aşaması: Geçerli bulunan 45 metafor tekrar gözden geçirilmiş ve her metaforu temsil eden birer örnek metafor ifadesi seçilmiştir. Örnek metafor ifadeleri kategorilerin belirlenmesi ve araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

3. Kategori Geliştirme Aşaması: Bu aşamada, yabancı dil olarak Türkçeye yönelik geliştirilen her bir metafor (1) metaforun konusu, (2) metaforun kaynağı ve (3) metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki açısından irdelenmiştir. Ortak özellikleri doğrultusunda her bir metafor belirli bir kategori ile ilişkilendirilerek toplam yedi farklı kategori oluşturulmuştur.

4. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması: Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla veri analiz süreci detaylandırılmış ve öğretmen adaylarının metafor ifadelerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın güvenirligi için ise, uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmana oluşturulan kategoriler ile metafor listesi verilerek eşleştirmesi istenmiştir. Uzman tarafından yapılan eşleştirmeler araştırmacının kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Buna göre, kodlayıcılar arası güvenirlilik Miles ve Huberman (1994) formülü $[(\text{Görüş birliği} / \text{Görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) * 100]$ kullanılarak hesaplanmış ve 0.92 olarak bulunmuştur.

5. Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması: Elde edilen veriler Microsoft Excel 2010 paket programına aktarılarak frekans (f) ve yüzde (%) hesaplanmıştır.

BULGULAR

Türkçe öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Türkçe Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak Türkçeye İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

No	Metaforlar	f	%	No	Metaforlar	f	%
1.	Ağaç	11	11.70	24.	Çiçek	1	1.06
2.	Okyanus	6	6.38	25.	Domino taşı	1	1.06
3.	Bebek	5	5.32	26.	Döviz	1	1.06
4.	Beyin	5	5.32	27.	Dünya	1	1.06
5.	Hazine	5	5.32	28.	İlk defa tadılmış bir yemek	1	1.06
6.	Afrika	4	4.26	29.	Kalem	1	1.06
7.	Anahtar	3	3.19	30.	Kültür gezisi	1	1.06
8.	Gökyüzü	3	3.19	31.	Meyveli şeker	1	1.06
9.	Güneş	3	3.19	32.	Nefes	1	1.06
10.	Matematik	3	3.19	33.	Örümcek ağı	1	1.06
11.	Müzik	3	3.19	34.	Para	1	1.06
12.	Antika	2	2.13	35.	Para biriktirmek	1	1.06
13.	Elçilik	2	2.13	36.	Rehber	1	1.06
14.	Hafıza	2	2.13	37.	Reklam	1	1.06
15.	Harita	2	2.13	38.	Salata	1	1.06
16.	Labirent	2	2.13	39.	Sanat	1	1.06
17.	Roman	2	2.13	40.	Teknoloji	1	1.06
18.	Sarmaşık	2	2.13	41.	Tohum	1	1.06
19.	Su	2	2.13	42.	Toprak	1	1.06
20.	Yüzmek	2	2.13	43.	Yelpaze	1	1.06
21.	Altın	1	1.06	44.	Yeni bir meyve	1	1.06
22.	Bulunmaz nimet	1	1.06	45.	Yeni keşfedilen yol	1	1.06
23.	Çay	1	1.06		Toplam	94	100

Tablo 1'e göre, Türkçe öğretmen adayları tarafından 45 geçerli metafor geliştirilmiştir. Metaforların yarısından fazlası (f= 25) birer öğretmen adayı tarafından geliştirilmiştir. En fazla tekrar eden metaforlar ağaç (% 11.70), okyanus (% 6.38), bebek (% 5.32), beyin (% 5.32) ve hazine (% 5.32) olarak belirlenmiştir. Geliştirilen metaforlara ilişkin oluşturulan kategoriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Türkçe Öğretmen Adaylarının Geliştirdikleri Metaforlara İlişkin Kategoriler

Kategoriler	f	%	Metaforlar	f	%
Kapsamı ve Zorluğu Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe	24	25.53	Okyanus (6), Beyin (5), Matematik (3), Gökyüzü (3), Labirent (2), Sarmaşık (2), Yüzmek (2), Örümcek ağı (1)	8	17.78
Köklü Tarihi ve Zenginlikleri Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe	20	21.28	Ağaç (11), Hazine (5), Antika (2), Salata (1), Yelpaze (1)	5	11.11
Önemi ve Gerekliliği Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe	19	20.21	Anahtar (3), Güneş (3), Harita(2), Su (2), Çay (1), Döviz (1), Hava (1), Kalem (1), Nefes (1), Para (1), Para biriktirmek (1), Rehber (1), Teknoloji (1)	13	28.89
Farklı ve Heyecan Verici Olması Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe	10	10.64	Afrika (4), Roman (2), İlk defa tadılmış bir yemek (1), Meyveli şeker (1), Yeni bir meyve (1), Yeni keşfedilen yol (1)	6	13.33
Özen ve Dikkat Gerektirmesi Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe	10	10.64	Bebek (5), Hafıza (2), Çiçek (1), Tohum (1), Toprak (1)	5	11.11
Evrenselliği Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe	6	6.38	Müzik (3), Altın (1), Dünya (1), Sanat (1)	4	8.89
Ülke Tanıtımı ve Kültür Aktarımı Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe	5	5.32	Elçilik (2), Domino taşı (1), Kültür gezisi (1), Reklam (1)	4	8.89

Tablo 2'ye göre, en fazla metaforun Kapsamı ve Zorluğu Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe (% 25.53) kategorisinde bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adayları Köklü Tarihi ve Zenginlikleri Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe kategorisinde 20 (% 21.28), Önemi ve Gerekliliği Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe kategorisinde 19 (% 20.21), Farklı ve Heyecan Verici Olması Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe kategorisinde 10 (% 10.64), Özen ve Dikkat Gerektirmesi Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe kategorisinde 10 (% 10.64), Evrenselliği Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe kategorisinde 6 (% 6.38), Ülke Tanıtımı ve Kültür Aktarımı Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe kategorisinde 5 (% 5.32) metafor geliştirmiştir. Kategorilere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

1. Kategori: Kapsamı ve Zorluğu Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe

Bu kategoride sekiz farklı metafor geliştirilmiş olup en fazla tekrar eden metaforlar okyanus (f= 6) olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, bu kategoride geliştirilen diğer metaforlar beyin (f= 5), matematik (f= 3), gökyüzü (f= 3), labirent (f= 2), sarmaşık (f= 2), yüzmek (f= 2) ve örümcek ağı (f= 1) olarak saptanmıştır. Kapsamı ve zorluğu açısından yabancı dil olarak Türkçe kategorisine ilişkin metafor açıklamalarından birkaçı aşağıda verilmiştir.

"Yabancı dil olarak Türkçe beyin gibidir/benzer. Çünkü, karmaşıktır öğrenmesi zor olur." [Ö17]

"Yabancı dil olarak Türkçe labirent gibidir/benzer. Çünkü, bir kelimenin birden fazla anlamı olduğu için kelimeler arasında kaybolunabilir." [Ö63]

"Yabancı dil olarak Türkçe sarmaşık gibidir/benzer. Çünkü, Türkçenin grameri kolay değildir. İngilizceden daha zordur. Yabancı dil olarak da öğretimi kolay değildir." [Ö40]

2. Kategori: Köklü Tarihi ve Zenginlikleri Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe

Bu kategoride beş farklı metafor geliştirilmiş olup en fazla tekrar eden metafor ağaç (f= 11) olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, geliştirilen diğer metaforlar hazine (f= 5), antika (f= 2), salata (f= 1) ve yelpaze (f= 1) olarak saptanmıştır. Köklü tarihi ve zenginlikleri açısından yabancı dil olarak Türkçe kategorisine ilişkin metafor açıklamalarından birkaçı aşağıda verilmiştir.

"Yabancı dil olarak Türkçe ağaç gibidir/benzer. Çünkü, köklü ve oldukça kuvvetli bir kültürün dilidir. Yüzyıllar boyunca gelişmiş ve birçok milletin kullandığı bir dil konumuna gelmiştir. Bulunamaz bir kültür kaynağıdır. Dünyada yüz binlerce yıldır yaşama tanık olmuştur Türkçe gibi." [Ö10]

"Yabancı dil olarak Türkçe salata gibidir/benzer. Çünkü, içinde çok farklı lezzetleri barındırır." [Ö27]

"Yabancı dil olarak Türkçe antika gibidir/benzer. Çünkü, eski ve değerlidir." [Ö30]

3. Kategori: Önemi ve Gerekliliği Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe

Bu kategoride 13 farklı metafor geliştirilmiş olup en fazla tekrar eden metaforlar anahtar (f= 3) ve güneş (f= 3) olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, geliştirilen diğer metaforlar harita (f= 2), su (f= 2), çay (f= 1), döviz (f= 1), hava (f= 1), kalem (f= 1), nefes (f= 1), para (f= 1), para biriktirmek (f= 1), rehber (f= 1) ve teknoloji (f= 1) olarak saptanmıştır. Önemi ve gerekliliği açısından yabancı dil olarak Türkçe kategorisine ilişkin metafor açıklamalarından birkaçı aşağıda verilmiştir.

"Yabancı dil olarak Türkçe su gibidir/benzer. Çünkü, öğrenene büyük fayda sağlar." [Ö11]

"Yabancı dil olarak Türkçe anahtar gibidir/benzer. Çünkü, öğrenirsen birçok kapıyı açar." [Ö53]

"Yabancı dil olarak Türkçe para biriktirmek gibidir/benzer. Çünkü, geleceğini şekillendirir." [Ö84]

4. Kategori: Farklı ve Heyecan Verici Olması Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe

Bu kategoride altı farklı metafor geliştirilmiş olup en fazla tekrar eden metafor Afrika (f= 4) olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, geliştirilen diğer metaforlar roman (f= 2), ilk defa tadılmış bir yemek (f= 1), meyveli şeker (f= 1), yeni bir meyve (f= 1) ve yeni keşfedilen bir yol (f= 1) olarak saptanmıştır. Farklı ve heyecan verici olması açısından yabancı dil olarak Türkçe kategorisine ilişkin metafor açıklamalarından birkaçı aşağıda verilmiştir.

"Yabancı dil olarak Türkçe Afrika gibidir/benzer. Çünkü, keşfedilmemiş yerleri vardır." [Ö16]

"Yabancı dil olarak Türkçe meyveli şeker gibidir/benzer. Çünkü, öğrendikçe başka tatlar başka hisler uyandırır." [Ö37]

"Yabancı dil olarak Türkçe ilk defa tadılmış bir yemek gibidir/benzer. Çünkü, daha önce o malzemelerden bir şey yemişsiniz ama bu farklıdır." [Ö39]

5. Kategori: Özen ve Dikkat Gerektirmesi Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe

Bu kategoride beş farklı metafor geliştirilmiş olup en fazla tekrar eden metafor bebek (f= 5) olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, geliştirilen diğer metaforlar hafıza (f= 2), çiçek (f= 1), tohum (f= 1) ve toprak (f= 1) olarak saptanmıştır. Özen ve dikkat gerektirmesi açısından yabancı dil olarak Türkçe kategorisine ilişkin metafor açıklamalarından birkaçı aşağıda verilmiştir.

"Yabancı dil olarak Türkçe bebek gibidir/benzer. Çünkü, sürekli ilgi göstermek gerekir." [Ö78]

"Yabancı dil olarak Türkçe çiçek gibidir/benzer. Çünkü, her gün sulanmalı yoksa solabilir." [Ö92]

"Yabancı dil olarak Türkçe tohum gibidir/benzer. Çünkü, ne kadar iyi bakarsan o kadar çabuk büyür gelişir." [Ö41]

6. Kategori: Evrenselliği Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe

Bu kategoride dört farklı metafor geliştirilmiş olup en fazla tekrar eden metafor müzik (f= 3) olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, geliştirilen diğer metaforlar altın (f= 1) dünya (f= 1) ve sanat (f= 1) olarak saptanmıştır. Evrenselliği açısından yabancı dil olarak Türkçe kategorisine ilişkin metafor açıklamalarından birkaçı aşağıda verilmiştir.

"Yabancı dil olarak Türkçe müzik gibidir/benzer. Çünkü, Türk dili dünyanın birçok yerinde kullanılabilir." [Ö33]

"Yabancı dil olarak Türkçe altın gibidir/benzer. Çünkü, dünyanın en çok konuşulan dilleri arasındadır." [Ö87]

"Yabancı dil olarak Türkçe sanat gibidir/benzer. Çünkü, insanlığın ortak dili olmalıdır." [Ö55]

7. Kategori: Ülke Tanıtımı ve Kültür Aktarımı Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe

Bu kategoride dört farklı metafor geliştirilmiş olup en fazla tekrar eden metafor elçilik (f= 2) olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, geliştirilen diğer metaforlar domino taşı (f= 1) kültür gezisi (f= 1) ve reklam (f= 1) olarak saptanmıştır. Ülke tanıtımı ve kültür aktarımı açısından yabancı dil olarak Türkçe kategorisine ilişkin metafor açıklamalarından birkaçı aşağıda verilmiştir.

"Yabancı dil olarak Türkçe elçilik gibidir/benzer. Çünkü, Türkçeyi öğrenenler gönüllü elçi gibi çalışabilir." [Ö62]

"Yabancı dil olarak Türkçe kültür gezisi gibidir/benzer. Çünkü, bir kültürü sevebilmek için tanımak gerek. Türkçe ise çok zengin ve çeşitli kültürümüzü, tarihimizi tanıtmanın bir yolu." [Ö46]

"Yabancı dil olarak Türkçe reklam gibidir/benzer. Çünkü, Türkçeyi yaygınlaştırarak ülkemizin reklamını yapabiliriz." [Ö21]

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının 45 geçerli metafor geliştirdikleri belirlenmiştir. Bunun yanında, öğretmen adaylarının geliştirdiği metaforlar arasında en fazla tekrar eden metaforlar; ağaç, okyanus, bebek, beyin ve hazine olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular Sevim, Veyis ve Kınay (2012) ile Pilav ve Elkatmış (2013)'ün çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Sevim vd. (2012)'nin öğretmen adaylarının Türkçeye yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmada en çok tekrarlanan metaforlar; çınar, ağaç, ayna, su, toprak ve okyanus olarak bulunmuştur. Diğer yandan, Pilav ve Elkatmış (2013)'ün çalışmasında öğretmen adaylarının geliştirdiği metaforlar arasında benzer şekilde ağaç, hazine, güneş, müzik, çiçek, yol ve yemek metaforları yer almıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, geliştirilen metaforların (1) Kapsamı ve zorluğu açısından yabancı dil olarak Türkçe, (2) Köklü tarihi ve zenginlikleri açısından yabancı dil olarak Türkçe, (3) Önemi ve gerekliliği açısından yabancı dil olarak Türkçe, (4) Farklı ve heyecan verici olması açısından yabancı dil olarak Türkçe, (5) Özen ve dikkat gerektirmesi açısından yabancı dil olarak Türkçe, (6) Evrenselliği açısından yabancı dil olarak Türkçe, (7) Ülke tanıtımı ve kültür aktarımı açısından yabancı dil olarak Türkçe olmak üzere yedi kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik farklı algılara sahip olduğu ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde, benzer sonuçlar elde edilen çalışmalar bulunmaktadır. Sevim vd. (2012)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının Türkçeyi, çok eski zamanlara dayanan zengin bir dil, doğru ve sistemli düşünebilmenin yegâne aracı, millet olma düşüncesinin simgesi, geçmişten günümüze kültürel değerleri aktararak topluma güven aşılayan hayati öneme sahip bir değer olarak algıladıkları saptanmıştır. Gömlüksiz (2013)'ün çalışmasında, öğretmen adaylarının yabancı dil kavramına ilişkin geliştirdiği metaforlar; gelecek, gereklilik, güç, keyif, seyahat, ümitsizlik, zorluk ve sömürgecilik olmak üzere sekiz ayrı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Pilav ve Elkatmış (2013)'ün çalışmasında, Türkçeye ilişkin geliştirilen metaforlar; (1) bir toplumu millet yapan bağlayıcı unsur olarak Türkçe, (2) iletişim aracı olarak Türkçe, (3) kurallı, etkileyici ve zengin yapısıyla Türkçe ve (4) hayatımıza yön veren, kültürel aktarım aracı olarak Türkçe kategorileri altında yer almıştır. Mete ve Bağcı Ayrancı (2016)'nın çalışmasında ise Türkçe ve anadili için oluşturulan metaforlar; temel ihtiyaç, aidiyet duygusu, millet olma koşulu, sorun ve ders konusu temaları altında yer alırken yabancı dil için oluşturulan metaforlar; ihtiyaç, eğlence ve eziyet temaları altında toplanmıştır.

Araştırmada belirlenen kategoriler incelendiğinde, öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforların büyük bir kısmının (% 25.53) "kapsamı ve zorluğu açısından yabancı dil olarak Türkçe" kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Bu kategoride okyanus, beyin, labirent, sarmaşık gibi geniş kapsam ve karmaşıklığa vurgu yapan metaforlar kullanılmıştır. Buna göre, öğretmen adayları yabancı dil olarak Türkçenin kapsamlı ve öğrenilmesi zor bir dil olduğu düşüncesini taşımaktadır. Bununla birlikte, öğretmen adayları gerekçelerinde Türkçeyi İngilizce ile karşılaştırarak Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesi daha zor bir dil olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Yaylı (2015)'nin çalışmasında Türkçe öğretmen adayları yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeyi Türkçenin yapısı, kültürel sorunları ve uygulama fırsatlarının yetersizliği nedenleriyle zor bulduklarını belirtmiştir. Metaforların önemli bir kısmının (% 21.28) geliştirildiği diğer kategori ise, "köklü tarihi ve zenginlikleri açısından yabancı dil olarak Türkçe" kategorisidir. Bu kategoride

ağaç, hazine, antika gibi eski tarih ve zenginliğe vurgu yapan metaforlar kullanılmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeyi köklü tarihe sahip, zengin bir dil olarak algıladıkları ifade edilebilir. Bunun yanında, “önemi ve gerekliliği açısından yabancı dil olarak Türkçe” kategorisinde geliştirilen metaforlar (% 20.21) incelendiğinde; anahtar, güneş, su, nefes gibi hayati önem ve gerekliliğe vurgu yapan metaforlar kullanıldığı belirlenmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeyi günümüz dünyasında önemli ve öğrenilmesi gerekli bir dil olarak algıladıkları söylenebilir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının Türkçenin dünya dilleri arasındaki kritik konumuna ilişkin farkındalığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu sonuç, Demirel (2011) ve Yaylı (2015)’nin çalışmalarından elde edilen bulgularla uyusmaktadır.

“Farklı ve heyecan verici olması açısından yabancı dil olarak Türkçe” kategorisinde geliştirilen metaforlar (% 10.64) incelendiğinde ise; ilk defa tadılmış bir yemek, yeni keşfedilen yol, yeni bir meyve gibi keşfetmeye vurgu yapan metaforlar kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen adayları gerekçelerinde Türkçeyi diğer dünya dillerinden farklı bulduklarını ve Türkçe öğrenmenin heyecan verici olduğunu belirtmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik bu olumlu algısı yakın gelecekte mesleğe başlama olasılıkları nedeniyle değerli bulunmaktadır. Bununla birlikte, “özen ve dikkat gerektirmesi açısından yabancı dil olarak Türkçe” kategorisinde geliştirilen metaforların (% 10.64) hafıza, bebek, tohum gibi dikkat ve özen göstermeye vurgu yapan metaforlar olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeyi sabır ve emek gerektiren bir süreç olarak algıladıkları söylenebilir. Bunun yanında, “evrenselliği açısından yabancı dil olarak Türkçe” kategorisinde geliştirilen metaforlar (% 6.38) incelendiğinde; müzik, altın, sanat gibi evrenselliğe vurgu yapan metaforlar kullanıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının Türkçeyi evrensel bir dil olarak değerlendirdiği söylenebilir. Benzer şekilde, Demirel (2011)’in çalışmasına katılan Türkçe öğretmen adaylarının yarısı Türkçenin evrensel bir dil olduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan, “ülke tanıtımı ve kültür aktarımı açısından yabancı dil olarak Türkçe” kategorisinde geliştirilen metaforların (% 5.32) elçilik, kültür gezisi, reklam gibi kültür ve ülke tanıtımına vurgu yapan metaforlar olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğretmen adayları yabancı dil olarak Türkçeyi ülke tanıtımı ve kültür aktarımı için bir araç olarak algılamaktadır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ülke tanıtımı ve kültür aktarımı açısından önemine yönelik sahip olduğu farkındalığı yansıtabilir.

Araştırma sonucuna göre, metaforların öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algılarını ortaya çıkarmada geçerli bir veri toplama aracı olarak kullanılabileceği söylenebilir. Benzer şekilde, Saban (2008) çalışmasında metaforların öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi esnasında belli olgulara ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri açığa çıkarmada, anlamada ve değiştirmede güçlü bir “pedagojik araç” olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, gelecekte yabancı dil olarak Türkçe öğretme olasılığı olan Türkçe öğretmen adaylarının Türkçeyi yabancı dil olarak nasıl algıladıklarının belirlenmesi öğretmen yetiştirme sürecinde verilecek eğitimin planlanmasında yardımcı olabilir. Diğer yandan, bu çalışmada öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları yalnızca metaforlar aracılığıyla belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçeye ilişkin algı ve tutumlarını derinlemesine incelemek ve/veya metafor analizinden elde edilen bulguları teyit etmek amacıyla farklı nitel ve nicel yöntemler kullanılabilir. Bunun yanında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevli öğretmenlerin ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçeye ilişkin metaforik algılarını belirlemeye yönelik benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca, farklı örneklerle gerçekleştirilecek çalışmalarda cinsiyet, yaş, mesleki deneyim gibi değişkenlerin metaforik algılardaki etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2016). Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413.
- Asmalı, M., & Çelik, H. (2017). EFL teachers' conceptualizations of their roles through metaphor analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 1-13.
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(1), 818-842.
- Aydın, G., & Baysan, S. (2018). Perceptions of postgraduate students on academic writing skills: A metaphor analysis study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 212-239.
- Bakır, S., & Şimşek, B. (2019). Preservice Turkish language teachers' opinions and suggestions about the teaching Turkish to foreigners course. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 59-73.
- Baş, B. ve Turhan, O. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: poll everywhere örneği. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3), 1233-1248.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 10(11), 313-340.
- Büyükkız, K.K. ve Hasırcı, S.(2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümlene yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-278.
- Ceran, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 121-140.
- Coşkun, H. (2018). 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 947-970.
- Demirel, M. V. (2011). Türkçe üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancılar Türkçe öğretimi dersine ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2011), 128-138.
- Dumanlı Kadızade, E. (2014). Aktif öğrenmede bir teknik; metafor uygulaması "Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dersi algıları üzerine. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 68-85.
- Erdil, M. (2017). Türkçe okutmanlarının yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öznel algıları. *Turkish Studies*, 12(28), 281-306.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının 'kültür dil ilişkisi'ne yönelik metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 8(9) 253-263.
- Gömleksiz, M. N. (2013). Öğretmen adaylarının yabancı dil kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(8), 649-664.
- Güllülü, M. ve Çetinoğlu, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde ve öğretiminde sosyal medyanın özellikle Facebook'un yeri. *Turkish Studies*, 12(34), 205-238.
- Halitoğlu, V. (2018). Acquisition of the concept during the process of teaching academic Turkish as a foreign language and an action study for this, *Erciyes Journal of Education*, 2(1), 39-63.
- Halitoğlu, V., ve Moralı, G. (2018). Türkçe okutmanlarının görüşlerine göre sosyal ağların yabancı dil olarak türkçe öğretimine katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, Yaz (4), 103-117.
- Hasırcı, S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 717-728.
- İşcan, A., Karagöz, B., & Konyar, M. (2017). Cultural transfer and creating cultural awareness in teaching Turkish as a foreign language: A sample from Gaziosmanpaşa University Tömer. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 53-63.
- Kalaycı, D. ve Durukan, E. (2018). Mobil cihaz dilinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri: Trabzon TÖMER örneği. *Journal of International Social Research*, 11(59), 771-778.
- Kalfa, M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğretmenlerin alan yeterliklerine dayalı gereksinim çözümlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 241-253.

- Karabay, A. (2016). An investigation of prospective teachers' views regarding teacher identity via metaphors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 1-18.
- Karakuş, N. ve Kozçetin, K. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 387-404.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 51-72.
- Kuş, A. ve Bakır, N. (2013). Yabancı dil öğretiminde beyin temelli tekniklerle yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 8(10), 395-403.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil*, Çeviren: Demir, G. Y., İstanbul: İthaki Yayınları.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Mete, F., ve Bağcı Ayrancı, B. (2016). Dil ve edebiyata ilişkin algıların metaforlar yoluyla incelenmesi. *Dede Korkut, Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 11, 53-64.
- Miles, B. M., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data analysis (2.nd, ed.)*. SAGE Publication, Thousand Oaks, California.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310.
- Öztürk, B. K. (2018). Listening skills development in Teaching turkish as a foreign language and the usage of metacognitive strategies. *Journal of Education and Training Studies*, 6(6), 41-47.
- Pilav, S. ve Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8(4), 1207-1220.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Sevim, O., Veyis, F. ve Kınay, N. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçeye ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi örneği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(1), 38-47.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H. ve Öztürk, Y. A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik özyeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Taher Anaam Al-Sharabi, T. A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzun cümlelerin zorlukları, *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(2), 38-46.
- Taşgın, A., İleritürk, D. ve Köse, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin "Türkçe dersi" ve "Türkçe öğretmeni"ne ilişkin metaforları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 397-410.
- Tiryaki, E. N. ve Demir, A. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Yönelik Metaforik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33),18-27.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(13), 1595-1606.
- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ve öğrenme alanları ile ilgili metaforları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 1-18.
- Yalçın, S. B., & Sarigül, E. (2017). Foreign language learning anxiety of foreign students while learning Turkish as a foreign language. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2495-2509.
- Yaylı, D. (2015). Comments of prospective Turkish Teachers on learning Turkish as a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191(2015) 459-463.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ü. (2015). Self-efficacy of student teachers about teaching Turkish to foreigners course. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1039-1048.
- Yıldızlı, H., Erdol, T. A., Baştuğ, M. ve Bayram, K. (2018). Türkiye'de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 1-43.

İletişim/Correspondence

Merve KUVAÇ

mervekuvac@gmail.com

Prof. Dr. Kamil Veli NERİMANOĞLU

kamilvelinerimanoglu@aydin.edu.tr

The Digital Burnout Scale Development Study

Pınar ERTEN, Bingol University, 0000-0003-3114-6064

Oğuzhan ÖZDEMİR, Fırat University, 0000-0002-5310-6605

Abstract

Digital burnout occurs as a result of spending excessive amounts of time on digital devices. It causes stress, fatigue, desensitization toward the environment, loss of interest, and physical and mental problems. This study developed a scale to determine digital burnout levels. Digital natives and digital immigrants were selected as the study group. Exploratory and confirmatory factor analysis was done to determine the scale's structure validity. Cronbach's alpha reliability coefficient was used to determine the reliability. These procedures generated a scale with 24 items in three sub-factors: digital aging, digital deprivation and emotional exhaustion. The scale has a valid item content and structural validity. Its Cronbach's alpha coefficient was 0.946. It is thought that the digital burnout scale will contribute to the field. This study can be a reference for detecting digital burnout levels. By detecting digital burnout levels, people may notice their situation and seek solutions.

Keywords: Digital burnout, scale development, digital aging, digital deprivation, emotional exhaustion.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 668-683
DOI: 10.17679/inuefd.597890

Article type:
Research article

Received : 29.07.2019
Accepted : 21.06.2020

Suggested Citation

Erten, P. & Özdemir, O. (2020). The Digital Burnout Scale Development Study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 668-683. DOI: 10.17679/inuefd.597890

Dijital Tükenmişlik Ölçeği Geliştirme Çalışması

Pınar ERTEN, Bingöl Üniversitesi, 0000-0003-3114-6064

Oğuzhan ÖZDEMİR, Fırat Üniversitesi, 0000-0002-5310-6605

Öz

Dijital tükenmişlik, çok fazla dijital kaynaklarla zaman geçirme sonucu oluşur. Zamanla stres, yorgunluk, etrafa karşı duyarsızlaşma, ilgi azalması, bedensel ve zihinsel sorunlar yaşanmaya başlanacak ve yaşama yansımaları olacaktır. Bu çalışma ile bireylerin dijital tükenmişlik seviyelerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışma grubu olarak dijital yerliler ve göçmenler seçilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için ise Cronbach alpha güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. 24 madde ve "dijital yıpranma", "dijital yoksunluk" ve "duygusal tükenme" üç alt faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Madde içerikleri ve yapı geçerliliği açısından ölçeğin geçerli olduğu görülmüştür. Cronbach Alpha katsayısı 0.946 bulunmuş. Dijital tükenmişlik ölçeğinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, bireylerin dijital tükenmişlik düzeylerini belirlemede bir referans olabilir. Dijital tükenmişlik seviyelerinin belirlenmesi ile bireyler kendi durumlarının farkına varabilir ve buna göre çözüm yolları bulabilirler.

Anahtar Kelimeler: Dijital tükenmişlik, ölçek geliştirme, dijital yıpranma, dijital yoksunluk, duygusal tükenme.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 668-683
DOI: 10.17679/inuefd.597890

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 29.07.2020
Kabul Tarihi : 21.06.2020

Önerilen Atıf

Erten, P. ve Özdemir, O. (2020). Dijital Tükenmişlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 668-683. DOI: 10.17679/inuefd.597890.

INTRODUCTION

The word, burnout means "the status of having become exhausted on strength, not endeavor" (Turkish Language Institution-Türk Dil Kurumu [TDK], 2017). Freudenberger (1974) defines it as running out of internal resources as a result of failure, exhaustion, reduced energy and strength or wishes that cannot be satisfied. According to Maslach and Jackson (1981), burnout is a syndrome of emotional exhaustion and cynicism (depersonalization) that often occurs due to working with people. Emotional exhaustion has dimensions of desensitization and personal success. Burnout syndrome occurs as a result of running out of emotional resources, is followed by emotional exhaustion, isolation and desensitization, and culminates in reduced personal success with feelings of inadequacy (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996; Maslach, 1998).

The types of occupation-related burnout that are experienced in work environments are the most common subjects of research. The burnout, that manifests itself in many different symptomatic ways which vary in symptom from person to person, has both physical effects (fatigue, feeling of tiredness, cold blood, headache, gastrointestinal discomfort, sleep deprivation, dyspnea) and behavioral effects (short temper, becoming abruptly provoked, disappointment, not being able to control one's emotions, paranoia) (Freudenberger, 1974). These symptoms alter people's lives who suffer from burnout and reduces their quality of life and make them unhappy (Ardıç & Polatçı, 2008). When people's emotional, physical and cognitive energy resources are wasted and depleted, they experience reduced self-efficacy and self-respect, changes in relations with families and social environment, deteriorating health, stress, desperation and despair (Hobfoll & Shirom, 1993; Shirom, 2003). These negative affective responses proceed continuously (Demir, 2010).

Since burnout is both physical and psychological, people can go through different types of burnout in their lives (Bakoğlu Deliorman, Boz, Yiğit, & Yıldız, 2009). One type is digital burnout, which is one of the diseases of our age. With the 24/7 use of digital devices making it possible to do business outside traditional work hours, workers find themselves in a digital burnout that they do not know when to stop. Irresistible information flow and constant accessibility are harmful to people's health. The purpose of digital connection disappears, and stress increases. Digital burnout emerges in work environments as sleep deprivation, problematic relations at home and reduced organizational effectiveness in workplaces (Detecon, 2013; Quill, 2017).

The rapid development and expansion of technology have swept people into a digital lifestyle in which technologies affect their professional competencies and psychosocial development. Technology has substantial positive and negative effects on social relations, cognitive structure, behavior, emotions and psychological health. Since digital communication, technology and the internet have positive effects, they also have negative effects: envy, loneliness, depression, low self-esteem, addictive behaviors and impotency in relationships (Greenberg, 2016). Digital burnout's symptoms include low productivity, being unable to cope with routines, constant fatigue and inability to control emotions (Accountancy SA, 2015; Spalding, 2015).

According to Dion Chang (2016), one of the founding consultants of Flux Trends, digital burnout is a recent phenomenon that has yet to be understood. Its destructive outcomes are caused by people's virtual existence, while stress and tension caused by long work hours are the causes of traditional burnout. It is a digital age disorder that threatens individuals and also causes physical and mental disorders. Digital detox or midyear recesses are required to cope with digital burnout. According to Chang (2016), there is a friction between our online and offline worlds that has been growing for many years. It has become a significant source of conflict in families. People live in two parallel universes, the diminishing physical environment and a virtual world, where they spend most of their time. People have ways of using digital devices that leads them to spend more time on internet than sleeping and then try to discover the cyber world in their free time. Not being able to focus on work for more than a few minutes is a sign of digital burnout.

People's brains readjust themselves to be in permanent multitasking mode when they are always using and dependent on digital devices, leading to digital burnout (Chang, 2016). Constant availability causes an increase in mental disorders. They spend most of their time with digital devices. Average telephone users use their phones 150 times in a day and starts 10 apps, but addicts check their phones 900 times a day and starts 60 apps. As our addiction to digital devices becomes normal and accepted, realizing the need for digital recovery takes quite some time. Multitasking and information overload (also known as infocipation) tend to cause depression in women and cardiovascular diseases in men. People do not entirely disconnect their bodies and especially their brains from digital devices after spending time with them and turning them

off just before sleep. This stimulates their brain to be preoccupied and generates mental fatigue, physical fatigue and burnout (Grant-Marshall, 2014).

Technology is like any other tool that can be used in both favorable and unfavorable ways. The use of technology is alluring to people because of its quality and velocity. Yet, current technology should be assimilated in a reasonable way. The question of how we should interact with technology needs to be discussed and resolved.

The technological preferences and usage of different generations vary. Positive experiences with technology cause generations with positive perception, while negative experiences or lack of experience cause generations with negative perceptions (Gunuc & Kuzu, 2014). Digital burnout occurs as a result of spending excessive amounts of time on digital devices. Over time, stress, fatigue, desensitization toward the environment, loss of interest, and physical and mental problems will occur.

Studies on burnout have been carried out in many areas (Ardıç & Polatçı, 2008; Yıldız-Durak & Saritepeci, 2019; Yıldız-Durak & Seferoğlu, 2017; Freudenberger, 1975; Güven, 2013; Maslach & Jackson, 1985; Mandaviya, 2019). Most of these studies are related to burnout experienced by people working in various occupations. Therefore, scales for measuring such burnouts have been developed (Kristensen, Borritz, Villadsen, & Christensen, 2005; Maslach & Jackson, 1981; Seidman & Zager, 1986-1987). However, individuals who lead a digital life due to the rapid spread and use of technology experience physical, psychological and social problems. There is no tool in the literature to demonstrate this situation. It is important to identify these situations. In addition, it is thought that the development of this tool will make it easier for both individuals and experts to apply the necessary measures.

Evaluation can be done by using a measure to evaluate and pass judgments based on results about individuals, incidents, situations or objects (Ercan & Kan, 2004). It is thought that the digital burnout scale will contribute to the field.

Aim of the research

The purpose of this study is to develop a scale to identify digital burnout levels, and its validity and reliability studies of this Likert type scale were carried out.

METHOD

The Population and Sample of the Study

The population of the study consists of digital natives and digital immigrants (Prensky, 2001) who are digitally literate and can use and adopt digital technologies (Kazu & Erten, 2013). Purposeful convenience sampling (Erkuş, 2017; Sönmez & Alacapınar, 2016) was chosen in order to find individuals who were qualified enough to represent the features of the population of the study (Erkuş, 2014). The study was carried out in two implementations. Exploratory factor analysis was used on the data from the first implementation, and confirmatory factor analysis was used on the data that was obtained from the second implementation. The validity and reliability studies were carried out on all the total data from both implementations. Various types of analysis should be used in order to test the psychometric properties of items in a way that suits the variable that is to be assessed (Azaltun, 2008). The sample of the study consisted of 376 (286 high school, 138 university) students between the ages of 14 and 37 for the first implementation, and 283 (150 university students and 133 graduates) individuals between the ages of 18-48 for the second implementation. The population and sample of the study were chosen with the purpose of collecting generalizable data (Kuş, 2009). Administering the scale to different groups was intended to strengthen the validity and reliability of the study. Individuals' heterogeneity regarding the related property is desirable in scale development studies (Erkuş, 2017). The scale was administered to 437 individuals in the first implementation and 461 individuals in the second implementation. Since there were 376 usable data from the first implementation and 283 usable data from the second, statistical analysis was carried out using these data. Data from participants were collected by way of internet. In scale development studies, there need to be more participants than the variables subjected to factor analysis. The reliability of factors depends on the size of the study sample (Bryman & Cramer, 2005). There should be at least five participants per item and no less than 100 participants per analysis (Gorsuch, 1983). The size of the pretest sample to evaluate the psychometric properties of items should be between 100-200, and then confirmatory sample size should be at least 300 (Tay & Jebb, 2017). In the implementation of the structural equation model, sample size is 100 participants for low level and 200

participants for acceptable level (Gürbüz & Şahin, 2014). Sufficient sample size for factor analysis was achieved.

Scale Development Process

First, an item pool was formed after a review of the relevant literature (Büyüköztürk, 2005, p. 136). Burnout (Çapri, 2006; Freudenberger, 1974; Kristensen, Borritz, Villadsen, & Christensen, 2005; Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996; Shirom, 2003; Shirom, Melamed, Toker, Berliner, & Shapira, 2005), digital burnout (Accountancy SA, 2015; Detecon, 2013; Grant-Marshall, 2014; Quill, 2017; Spalding, 2015), digital fatigue (Tohlang, 2016), digital stress (Reinecke et al., 2016), digital health (Loos, 2017) and scale development (Akbulut, Kesim, & Odabasi, 2007; Ayas & Horzum, 2010; Burucuoğlu & Erdoğan, 2016; Korkmaz, Çakir, & Özden, 2017; Otrar & Argın, 2015; Şahin, 2016; Uğur & Turan, 2016; Yavuz Konokman & Yanpar Yelken, 2015; Yeşil & Aslander, 2017) studies were also examined. An item pool consisting of 68 items about the opinions of not only high school and university students, but also graduates, was formed. For the content validity of this scale (Erkuş, 2014, p. 8), which indirectly evaluates the responses of individuals to various stimulants, a computer teacher, a faculty member in the field of computer and instructional technology and an associate professor of educational sciences were consulted. The scale was finalized by determining whether its items were sufficient or suitable in terms of assessing the content and quality of the behavior to be assessed (Büyüköztürk, 2013, p. 179-180). A Likert-type scale with 40 items in total, was formed (Tavşancıl, 2010, p. 139). The response options were: entirely agree (5), agree (4), do not entirely agree (3), disagree (2), strongly disagree (1). Reverse coding was done for negative items. The data obtained from the participants were entered in computer software for validity and reliability analysis.

Data Analysis

Exploratory and confirmatory factor analysis techniques were used in order to determine the structural validity (Balci, 2009, p. 113) that indicates the accuracy of the scale (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012, p. 177). Factor analysis provides a way of thinking about these relations by positing the existence of underlying factors or factor structures of face value statements in a correlation matrix (Comfrey & Lee, 1992, p. 6). Exploratory factor analysis is used to choose between principal components analysis, which may include purposes of the study, define latent structure or can be based on data reduction and mutual factor analysis. Confirmatory factor analysis, which uses a structural equation model, is used for validating the dimensional structure of the scale (Floyd & Widaman, 1995, p. 286).

The adequacy of the data obtained from a sample is determined with the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test. It is evaluated as perfect as it closes to 1, and as unacceptable when it is below 0.50. Bartlett's test was performed because population distribution should be normal for factor analysis. The higher the results of Bartlett's test are, the greater the significance (Sönmez & Alacapınar, 2016; Tavşancıl, 2010). Internal consistency coefficients were calculated to determine the reliability of the scale. Cronbach's alpha reliability coefficient was used to determine the internal consistency levels of the scale items (Büyüköztürk, 2013, p. 181). The threshold for statistical significance level was <0.05.

In exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis should be performed on the new sample, and it should be evaluated with the fit index number of the model after the occurrence of the theory-based dimensionality (Tay & Jebb, 2017). In scale development studies, validation of the present model with confirmatory factor analysis is expected after exploratory factor analysis (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar & Sanisoğlu, 2013). Confirmatory factor analysis evaluates the consistency between the original structure and the pre-determined factor model (Çokluk et al., 2012; Doğan, 2015; Erkorkmaz et al., 2013; Sayın & Gelbal, 2016; Seçer, 2015). AMOS software (Çokluk et al., 2012) was used to test the model's hypothesis. General consistency and the consistency of the model and data are determined as statistical values by calculating model parameters (Çokluk et al., 2012; Erkorkmaz et al., 2013). This shows the general quality of factors and the tested model (Sümer, 2000). Several fit indices are used for the validity of the model, depending on the statistical software. Min 4, max 8 of fit indexes are used for model explanation because fit indices show how well a previously defined model explains the data (Ayyıldız & Cengiz, 2006). CMIN/DF (chi-square/degree of freedom), CFI, NFI, GFI and RMSEA values were used in this study. These values should be: lower than 3 for CMIN/DF correlation as perfect fit, higher than 0.90 for CFI value as good fit, lower than 0.08 for RMSEA value as good fit, closer to 1 for NFI, fluctuating between 0 and 1 for GFI values as perfect fit and closer to 0 for inconsistency (Çokluk et al., 2012; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; İlhan & Çetin, 2014; Seçer, 2015; Sümer, 2000; Yılmaz, 2004). Models have good fit not when goodness-of-fit tests are high, but when the correlations between variables are low. It is normal for the model fit indices of newly developed fields to be under the critical limit values (Ayyıldız & Cengiz, 2006).

Cronbach's alpha reliability coefficient was used to determine the reliability of the scale. A Cronbach's alpha value (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016; Kline, 2016), which indicates the consistency of measuring test items completely, of 0.70 or higher is enough for reliability (Cronbach, 1951; Pallant, 2007; Nunnally, 1975).

FINDINGS AND INTERPRETATION

The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett's test of sphericity, which are used to determine the adequacy of data for factor analysis, were 0.916 and 6624.227 ($p=0.000$), respectively. KMO values should be 0.60 or higher, and values of 0.90 or higher to indicate excellent sample size (Kaiser & Rice, 1974; Pallant, 2005; Tabachnick & Fidell, 2007; Tavşancıl, 2010; Çokluk et al., 2012; Büyüköztürk, 2013). Bartlett's test P values lower than 0.05 are significant for factor analysis (Can, 2016; Pallant, 2007). These results indicate that data were adequate for factor analysis.

Whether the scale is unidimensional or not was determined using principal components analysis. In principal components analysis, the first principal component is added to total variance at the highest level, and other components are added to total variance at lower levels (Uğur & Turan, 2016). Of the scale items, 40 were found to have nine components with an eigenvalue of higher than 1 and a contribution to total variance at the rate of 60.831%. The effects of these nine components on total variance were: 29.224%, 7.375%, 4.820%, 4.154%, 3.756%, 3.386%, 2.958%, 2.656% and 2.502%. In exploratory factor analysis, the number of factors is defined by eigenvalues higher than 1 and their effects on mutual variance and scree plots (Figure 1) (Can, 2016; Erkuş, 2014; Pallant, 2007; Reise, Waller, & Comrey, 2000; Sönmez & Alacapınar, 2016). Thus, the scale had a three-factor structure, and analysis was redone for these three factors. Varimax vertical rotation method was used as for principal components. This made it possible to determine the groups accumulating the items and increased the factor variances that were suitable for strong interpretation (Çokluk et al., 2012).

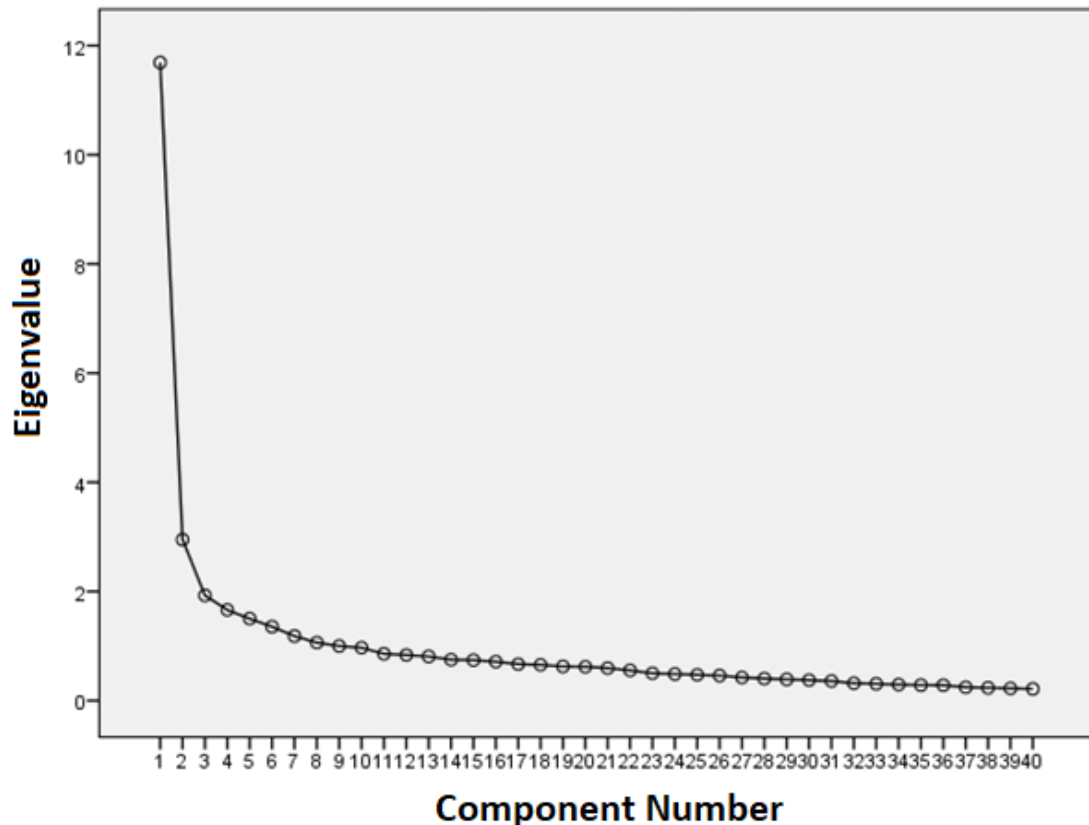


Figure 1. Scree Plot

In factor analysis, a factor loading value of 0.45 was chosen to exclude items that did not evaluate same structure. Thus, the items that best evaluated the structure of the scale were included (Büyüköztürk, 2013; Can, 2016). Some studies use factor loading values as low as 0.30 (Pallant, 2007) or 0.32 (Tabachnick & Fidell,

2007). The scale was finalized after the exclusion of items with factor loading values lower than 0.45 (Table 1).

Table 1

The Results of the Exploratory Factor Analysis of the Digital Burnout Scale

Items	Mutual Factor Variance	Factor Loading
First Factor: Digital Aging		Explained Variance=17.241%
28. I have attention deficit.	0.446	0.560
29. I do nothing in the name of productivity.	0.336	0.501
32. I always feel tired.	0.426	0.569
34. I think that I will lose my mind one day.	0.519	0.685
35. I sometimes feel like my mind gets blurred.	0.487	0.669
36. I feel stressful.	0.535	0.692
37. My mind is always occupied with digital devices that I use.	0.526	0.681
38. Either my hand or my body aches as a result of constantly writing and checking messages.	0.455	0.528
39. I started to think that I have symptoms of depression.	0.522	0.651
40. A feeling of loneliness dominates me.	0.360	0.541
42. I am confused about my statue.	0.418	0.599
45. I feel restricted.	0.398	0.601
57. I cannot establish balance between the real world and the virtual world.	0.446	0.512
59. I spend long periods of time in the virtual world with digital devices.	0.494	0.538
67. I speak and look around less.	0.286	0.467
Second Factor: Digital Deprivation		Explained Variance=12.828%
12. I feel uneasy when I do not have internet connection or I am offline.	0.494	0.626
13. I always think about which message I just received and what is happening.	0.505	0.634
15. I feel naked when I do not have my digital devices (phone, tablet, computer etc...) with me.	0.584	0.718
16. I check my tweets, facebook account, e-mails, messages all the time. If I don't, I feel weird or anxious.	0.627	0.753
17. I feel powerless when I do not have an internet connection or I am offline.	0.531	0.648
61. I fell most afraid of losing or forgetting my phone. This thought disturbs me.	0.482	0.588

Third Factor: Emotional Exhaustion	Explained Variance=11.350%	
2. I feel uneasy when I use digital devices excessively.	0.356	0.464
3. I feel worthless when I use digital devices excessively.	0.441	0.542
6. I feel exhausted due to virtual and digital worlds.	0.397	0.567
8. I almost feel nothing about events and situations around me.	0.448	0.620
9. I have become intolerant of and desensitized to the people around me.	0.585	0.701
10. I have become impatient.	0.591	0.683
11. I have become quick-tempered.	0.509	0.631
21. I think that my relationships and communications with people have been weakened.	0.478	0.589
23. I think that my face-to-face relationships have weakened.	0.351	0.534
Explained Total Variance: 41.419%		

There were 30 items left after the analysis. Since factor loading values fluctuate between 0.464-0.753 for all of the scale, their contribution to total variance was 41.419%. Explained variances between 40%-60% is sufficient for multi-factor scales (Çokluk et al., 2012). Factor loading values fluctuated between 0.467-0.692 for the first factor, 0.588-0.753 for the second factor and 0.464-0.701 for the third factor. The explained variances of the factors were 17.241%, 12.828%, and 11.350%, respectively. Mutual factor variances, which are formed by factors on every variable as a result of factor analysis, are required to be calculated for multi-factor structures. When this mutual factor variance, which has a value between 0 and 1, closes to 1, it means that its contribution to variance is high, and when it closes to 0, it means that its contribution is low (Çokluk et al., 2012). The scale was defined as valid according to item content and structural validity. After these procedures, the factors were named. During this process, the literature and the views of field experts were consulted. Since the variable with the highest factor loading value is taken as the basis (Karagöz, 2016), the first factor was digital aging, the second was digital deprivation, and the third was emotional exhaustion. Confirmatory factor analysis was performed to validate the factor structures of the scale, which has three factors. A new sample of 283 people was selected for confirmatory factor analysis. This sample size is suitable for confirmatory factor analysis (Kline, 2016). The results of confirmatory factor analysis were sufficient: CMIN/DF=2.614 (Kline, 2005; Sümer, 2000), CFI=0.909 (Ayyıldız & Cengiz, 2006; Çokluk et al., 2012; Sümer, 2000), GFI=0.838 (Günüç, 2009; Yılmaz, 2004), NFI=0.861 (Yılmaz, 2004) and RMSEA=0.076 (Çokluk et al., 2012; Dursun & Kocagöz, 2010; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016; Yılmaz, 2004). Based on these results, it can be concluded that the model confirms the factors. The diagram of factor-item relationships is shown below (Figure 2).

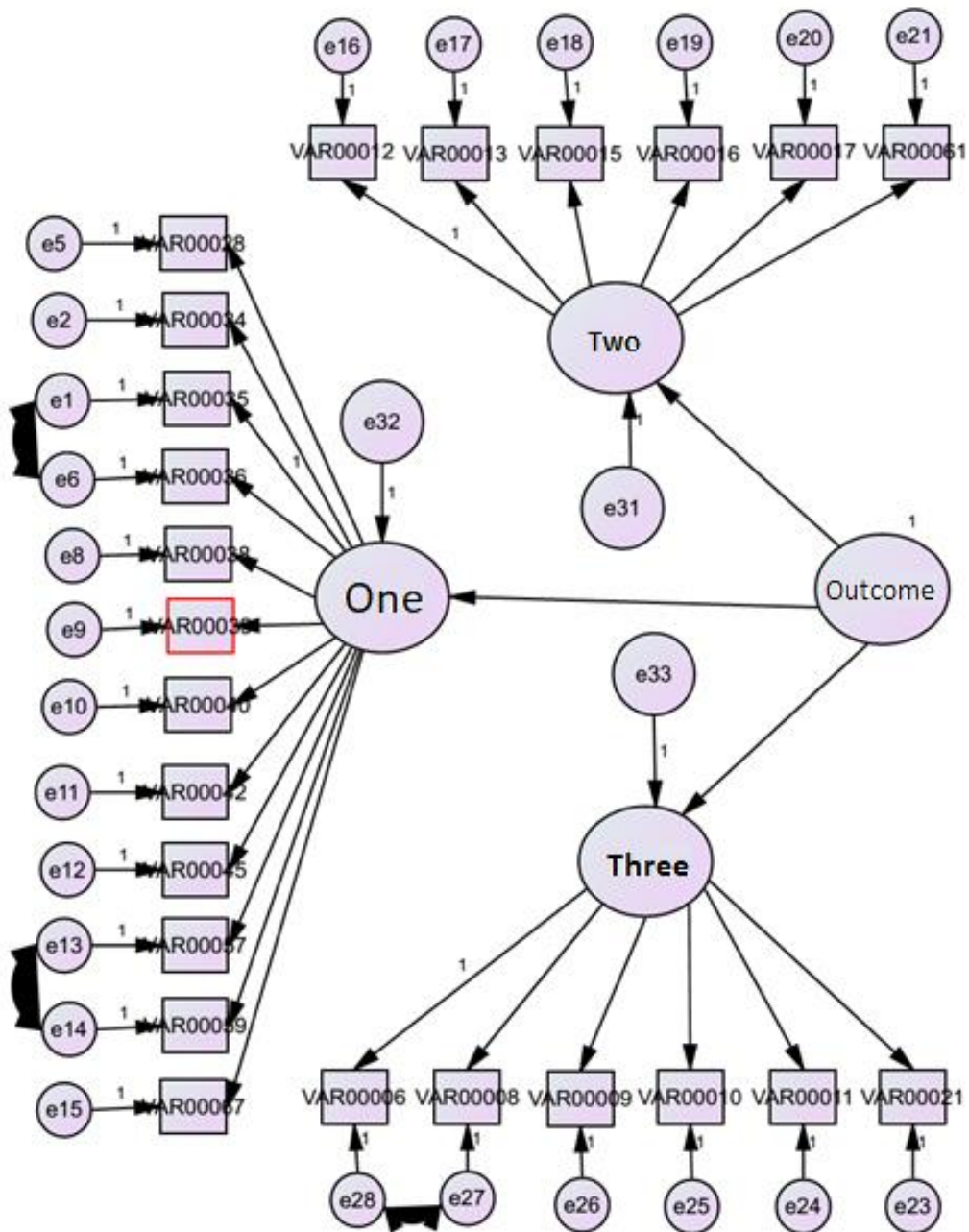


Figure 2. The Confirmatory Factor Analysis Diagram of The Scale (One: Digital Aging, Two: Digital Deprivation, Three: Emotional Exhaustion, Outcome: Digital Burnout)

The scale was finalized according to the exploratory and confirmatory factor analysis (Table 2), and a scale with 24 items in 3 factors was obtained.

Table 2
The Final Version of The Digital Burnout Scale

Factor	Item No	Items
Digital Aging	28	I have attention deficit.
	34	I think that I will lose my mind one day.
	35	I sometimes feel like my mind gets blurred.
	36	I feel stressful.

Factor	Item No	Items
	38	Either my hand or my body aches as a result of constantly writing and checking messages.
	39	I started to think that I have symptoms of depression.
	40	A feeling of loneliness dominates me.
	42	I am confused about my statue.
	45	I feel restricted.
	57	I cannot establish balance between the real world and the virtual world.
	59	I spend long periods of time in the virtual world with digital devices.
	67	I speak and look around less.
Digital Deprivation	12	I feel uneasy when I do not have internet connection or I am offline.
	13	I always think about which message I just received and what is happening.
	15	I feel naked when I do not have my digital devices (phone, tablet, computer etc...) with me.
	16	I check my tweets, facebook account, e-mails, messages all the time. If I don't, I feel weird or anxious.
	17	I feel powerless when I do not have an internet connection or I am offline.
	61	I fell most afraid of losing or forgetting my phone. This thought disturbs me.
Emotional Exhaustion	6	I feel exhausted due to virtual and digital worlds.
	8	I almost feel nothing about events and situations around me.
	9	I have become intolerant of and desensitized to the people around me.
	10	I have become impatient.
	11	I have become quick-tempered.
	21	I think that my relationships and communications with people have been weakened.

The Cronbach's alpha coefficient, which is the reliability level internal consistency method, was calculated as 0.946. It meets the suggested criteria of being 0.90 or higher (Tay & Jebb, 2017). The Cronbach's alpha coefficient was 0.919 for the first factor, consisting of 12 items, 0.885 for the second factor, consisting of 6 items, and 0.865 for the third factor, consisting of 6 items. Accurate predictions for the general population of the study were able to be made as the reliability of the scale improved (Ercan & Kan, 2004). Thus, the entire scale and its sub-factors are reliable.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The digital burnout scale was developed to detect burnout due to the use of digital technologies in daily life. First, a literature review was carried out, and items were written for a Likert-type scale. Individual and situational characteristics that indicate digital burnout were taken into consideration. A draft of 68 items was sent to experts for content validity. The scale was renewed according to the items that should be regulated or removed. The resulting 40-item scale was administered to the sample, and the results were subjected to exploratory factor analysis. The scale was determined to have 30 items in three factors. The factor loading values met the criteria for structure validity in terms of explained variance values and eigenvalues. Confirmatory factor analysis was performed after exploratory factor analysis. Its results confirmed the

validation of the model by the data. The relevant literature was reviewed in order to determine the validity of the scale; however, similar scales' validity could not be calculated because no scales with the same content and purpose were found. The Cronbach's alpha value of the 24-item scale in three factors was found to be sufficient. The digital burnout scale was confirmed to be reliable and valid by reliability, exploratory and confirmatory factor analyses. Scales that are tested for reliability and validity and found sufficient enable practitioners to obtain valid data (Ercan & Kan, 2004). Therefore, studies that will contribute to the literature can be carried out with this scale. This study can be a reference for detecting digital burnout levels. By detecting digital burnout levels, people may notice their situation and seek solutions. This study contributes to taking measures for a healthier and higher quality of life.

The digital burnout scale has been developed to appeal to a wide segment. In future studies, it is thought that applying to individuals in different professions or students at different levels will contribute to the validity and reliability of the scale. Its inclusion in future research studies will enable us to achieve a better understanding of the personal, social and institutional variables that either encourage or reduce the emergence of digital burnout. In addition, it is thought to be useful to identify the variables predicting digital burnout. It is thought that by determining the levels of digital burnout of individuals, field experts will refer to the necessary measures.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

REFERENCES

- Accountancy SA, (2015). Not-so-smart new disease, In *UP-TO-DATE: Keeping you informed of business today*. Retrieved February 5, 2018 from <https://www.accountancysa.org.za/up-to-date-keeping-you-informed-of-business-today-16/>
- Akbulut, Y., Kesim, M., & Odabasi, F. (2007). Construct validation of ICT indicators measurement scale (ICTIMS). *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 3(3), 60-77.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği) [Emotional exhaustion: An application to academic personal (The case of Gazi Osman Pasa University)]. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi [Gazi University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences]*, 10(2), 69-96.
- Ayas, T., & Horzum, M. B. (2010). Sanal zorba/kurban ölçek geliştirme çalışması [Cyber bully/victim scale development study]. *Akademik Bakış Dergisi: Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi [Academic Sight International Refereed Online Journal]*, 19, 1-17.
- Ayyıldız, H., & Cengiz, E. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılacak yapısal eşitlik modeli (YEM) üzerine kavramsal bir inceleme [A conceptual investigation of structural equation models (SEM) on testing marketing models]. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi [Süleyman Demirel University The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences]*, 11(1), 63-84.
- Azaltun, M. (2008). VI. Araştırma yöntemleri semineri-ölçme ve ölçek geliştirme [VI. Research methods seminar-measurement and scale development]. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi [Anatolia: The Journal of Tourism Researches]*, 19(1), 104-111.
- Bakoğlu Deliorman, R., Taştan Boz, İ., Yiğit, İ., & Yıldız, S. (2009). Tükenmişliği ölçmede alternatif bir araç: Kopenhag tükenmişlik envanterinin Marmara Üniversitesi akademik personeli üzerine uyarlaması [An

- alternative tool for the measurement of burnout: adaptation of the Copenhagen burnout inventory on Marmara University academics]. *Yönetim [Istanbul Management Journal]*, 20(63), 77-98.
- Balci, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri [Research methods, techniques and principles in Social Sciences]*. (7th ed.). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis for SPSS 12 and 13: A guide for Social Scientists*. New York: Routledge.
- Burucuoğlu, M., & Erdoğan, E. (2016). Etik pozisyon ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin bir çalışma [A study about the validity and reliability of ethical position scale]. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi [The Journal of International Scientific Researches]*, 1(3), 7-15.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme [Questionnaire development]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi [The Journal of Turkish Educational Sciences]*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum [Data analysis handbook for social sciences statistics, research design SPSS applications and comments]*. (Extended 18th ed.). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (21st ed.). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Can, A. (2016). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi [Quantitative data analysis in the scientific research process with SPSS] (4th ed.). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Chang, D. (2016). *Digital burnout: The new, invisible threat to businesses*. Flux Trends. Retrieved July 7, 2017 from <http://www.fluxtrends.com/digital-burnout-the-new-invisible-threat-to-businesses/>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis* (2nd ed.). New York: Psychology Press.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and The internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Turkish adaptation of the burnout measure: A reliability and validity study]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Mersin University Journal of the Faculty of Education]*, 2(1), 62-77.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları [Multivariate Statistics for Social Sciences SPSS and LISREL Applications]* (2nd ed.). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Demir, S. (2010). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi hastaneleri çalışanlarının tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [Ankara University Medical Faculty Hospital workers burnout and job satisfaction an investigation of some variables]*. Unpublished master thesis, Atılım University Social Sciences Institute, Ankara.
- Detecon. (2013). *Staying "Online" sustainably: What users can do for the environment and to prevent digital burnout*. Detecon Management Report Blue, 42-45. Retrieved January 23, 2018 from https://www.detecon.com/sites/default/files/DMR_SP_Blue_Transformation_Umwelt_Digital_Burnout_Nachhaltig_092013_E.pdf
- Doğan, İ. (2015). *Farklı veri yapısı ve örneklem büyüklüklerinde yapısal eşitlik modellerinin geçerliği ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi [Evaluating the validity and reliability of the structural equation modeling in different data structure and sample sizes]*. Unpublished doctoral dissertation, Eskişehir Osmangazi University Health Sciences Institute, Eskişehir.
- Dursun, Y., & Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: Karşılaştırmalı bir analiz [Structural equation modeling and regression: A comparative analysis]. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi [Journal of Erciyes University Economics and Administrative Sciences Faculty]*, 35, 1-17.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik [Reliability and validity in the scales]. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi [Journal of Uludağ University Medical Faculty]*, 30(3), 211-216.

- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri [Confirmatory factor analysis and fit indices]. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-23. doi: 10.5336/medsci.2011-26747.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler [Psychological measurement and scale development I: Basic concepts and processes]* (2nd ed.). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Erkuş, A. (2017). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. In Ö. Demirel, & S. Dinçer (Eds.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (pp. 1221-1234). (2nd ed.). Ankara: Pegem Akademi Publishing. <http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563b2.074>
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor Analysis in the Development and Refinement of Clinical Assessment Instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(1), 73-82. Doi: <https://doi.org/10.1037/h0086411>
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis*. (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grant-Marshall, S. (2014). *Surviving digital burnout*. Business Day Live, Times Media Ltd. Retrieved July 7, 2017 from <http://www.bdlive.co.za/life/gadgets/2014/10/06/surviving-digital-burnout>
- Greenberg, L. K. (2016). *Digital lives: The clinical implications of technology on young adults*. Master's Project, The Faculty of the Kalmanovitz School of Education Saint Mary's College of California, USA: ProQuest LLC. ProQuest Number: 10140745
- Gunuc, S., & Kuzu, A. (2014). Tendency scale for technology use in class: Development, reliability and validity. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(4), 863-884.
- Günüç, S. (2009). *İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. (2nd ed.). Ankara: Seçkin Publishing.
- Güven, S. (2013). *Cerrahi kliniklerde çalışan hemşirelerin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanması [Determining of the Relationship between the Humor Styles and Burnout Levels of the Nurses Working in Surgical Clinics]*. Unpublished master thesis, Başkent University Institute of Health Sciences, Ankara.
- Hobfoll, S. E., & Shirom, A. (1993). Stress and burnout in the workplace: Conservation of resources. In R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 41-60). New York: M. Dekker.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması [Comparing the analysis results of the structural equation models (SEM) conducted using LISREL and AMOS]. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi [Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology]*, 5(2), 26-42.
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark Iv. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111-117. DOI: 10.1177/001316447403400115

- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler [SPSS 23 and AMOS 23 applied statistical analyzes]*. Ankara: Nobel Academic Publishing.
- Kazu, İ. Y., & Erten, P. (2013). Prospective Teachers' Perception Levels of Their Digital Literacy. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, CD-ROM. ISSN: 2156-6992::3(1): 51-68.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). NewYork, London: Guilford Press.
- Korkmaz, Ö., Çakir, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, 72, 558-569.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207.
- Kuş, E. (2009). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?* (3rd ed.). Ankara: Anı Publishing.
- Loos, A. T. (2017). The role of librarians in promoting digital wellness: A case study. *Public Services Quarterly*, 13(1), 32-40. Doi: 10.1080/15228959.2016.1268943.
- Mandaviya, M. (2019). The job burnout and turnover intentions among social workers: A cross sectional study. *International Journal of Human Resource Management and Research (IJHRMR)*, 9(4), 135-148.
- Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. In C. L. Cooper (Ed.). *Theories of organizational stress* (pp. 68-). Manchester, UK: Oxford University Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12(7-8), 837-851.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting.
- Nunnally, J. C. (1975). Psychometric Theory-25 years ago and now. *Educational Researcher*, 4(10), 7-21. Doi: 10.3102/0013189X004010007.
- Otrar, M., & Argın, F. S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 391-403.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows Version 15* (3rd ed.). UK: Open University Press.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-5.
- Quill, M. (2017). *The harmful effects of digital burnout on organisational effectiveness*. Brisbane, Sydney, Melbourne: TMS Consulting. Retrieved November 5, 2017 from <http://www.tmsconsulting.com.au/harmful-effects-digital-burnout-organisational-effectiveness/>
- Reinecke, L., Aufenanger, S., Beutel, M. E., Dreier, M., Quiring, O., Stark, B., Wölfling, K., & Müller, K. W. (2016). Digital stress over the life span: The effects of communication load and internet multitasking on perceived stress and psychological health impairments in a German probability sample. *Media Psychology*, 1, 1-26. DOI: 10.1080/15213269.2015.1121832
- Reise, S. P., Waller, N. G., & Comrey, A. L. (2000). Factor Analysis and Scale Revision. *Psychological Assessment*. 12(3), 287-297.
- Sayın, A., & Gelbal, S. (2016). Yapısal eşitlik modellemesinde parametrelerin klasik test kuramı ve madde tepki kuramına göre sınırlandırılmasının uyum indekslerine etkisi [Structural equation modeling effect of restricted with parameters from the classical test theory and item response theory]. *International Journal of Education, Science and Technology*, 2(2), 57-71.

- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma* (Extended 2nd ed.). Ankara: Anı Publishing.
- Seidman, S. A., & Zager, J. (1986-1987). The teacher burnout scale. *Educational Research Quarterly*, 11(1), 26-33.
- Shirom, A. (2003). Job-related burnout: A review. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 245-264). Washington, DC, US: American Psychological Association. Doi: 10.1037/10474-012
- Shirom, A., Melamed, S., Toker, S., Berliner, S. and Shapira, I. (2005). Burnout and health review: Current knowledge and future research directions. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology 2005*, Volume 20 (pp. 269-308). Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd. doi: 10.1002/0470029307.ch7.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (Extended 4th ed.). Ankara: Anı Publishing.
- Spalding, C. (2015). *Are you suffering from digital burnout?* Tuesday Consulting Articles. Retrieved February 5, 2018 from <http://tuesday.co.za/tackling-digital-burnout-in-the-workplace/>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, F. (2016). Kaufman alanları yaratıcılık ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi [Adaptation of the Kaufman domains of creativity scale into Turkish and examination of its psychometric properties]. *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*, 15(3), 855-867.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. (5th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (4th ed.). Ankara: Nobel Publishing Distribution.
- Tay, L., & Jebb, A. (2017). Scale development. In S. Rogelberg (Ed), *The SAGE Encyclopedia of industrial and organizational psychology*, (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2017). *Genel Türkçe sözlük*. T.C. Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu, Ankara. Retrieved January 21, 2018 from <http://www.tdk.gov.tr>.
- Tohlang, S. F. (2016). *Social Networking Burnout: Digital Fatigue*. Flux Trends. Retrieved July 7, 2017 from <http://www.fluxtrends.com/social-networking-burnout-digital-fatigue/>
- Uğur, N. G., & Turan, A. H. (2016). Mobil uygulama kabul modeli: Bir ölçek geliştirme çalışması [Mobile application acceptance model: A scale development study]. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Economics and Administrative Sciences]*, 34(4), 97-125
- Weinstein, E. C., & Selman, R. L. (2014). Digital stress: Adolescents' personal accounts. *New Media & Society*, 18(3), 391-409. Doi: 10.1177/1461444814543989.
- Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T. (2015). Araştırma direnci ölçeği geliştirme: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi [The development of research resistance scale: Exploratory and confirmatory factor analysis]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi [The Journal of International Social Research]*, 8(40), 621-636.
- Yeşil, R., & Aslander, M. (2017). Ahilik değerleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Validity and reliability study of the Ahi-Order morals scale]. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 565-584. Doi: 10.7827/TurkishStudies.11390.

- Yıldız-Durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Examination of teachers' sense of burnout in terms of various variables]. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 37(2), 759-788.
- Yıldız-Durak, H., & Saritepeci, M. (2019). Occupational burnout and cyberloafing among teachers: Analysis of personality traits, individual and occupational status variables as predictors. *The Social Science Journal*, 56(1), 69-87. Doi: 10.1016/j.soscij.2018.10.011
- Yılmaz, V. (2004). Lisrel ile yapısal eşitlik modelleri: Tüketici şikayetlerine uygulanması [Structural equation modeling with LISREL: Application of consumer complains]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi [Anadolu University Journal of Social Sciences]*, 4(1), 77-90.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğ. Üy. Pınar ERTEN
perten@bingol.edu.tr
Doç. Dr. Oğuzhan ÖZDEMİR
oguzhan@firat.edu.tr

Metaphorical Investigation of Primary School Students' Perceptions of Guidance Teacher (Psychological Counselor)

Faruk Caner YAM, Gaziosmanpaşa University, <https://orcid.org/0000-0001-8392-9576>.

Abstract

The aim of this study was to examine metaphorically the perception of primary school students about the concept of guidance teacher. A total of 108 primary school students, 31 of whom are second grade, 51 of them are third grade and 36 of them are fourth grade, participated in the study in 2018- 2019 academic year. The data of the research were collected with a semi-structured questionnaire form. The data obtained from the study were examined by content analysis method and various themes were created. As a result of content analysis, trusted / rescuing guidance counselor, informative / useful / guiding, support / peace and comfort and interpersonal attractive / love and happiness guidance teacher themes were created. According to the results of the analysis, it was seen that primary school students represented the counselor teacher as trusted, knowledgeable, guiding, relaxing, giving peace, finding solutions. In other words, it was concluded that they consider primary school children guidance teachers as a source of help finding solutions to problems encountered in any field. The findings of the study were discussed in the light of the literature and various suggestions were presented to the field employees, researchers and policy makers.

Keywords: Primary School Student, Metaphor, Perception of Guidance Teacher, Qualitative Study



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 684-700
DOI: 10.17679/inuefd.635673

Article type:
Research article

Received : 21.10.2019
Accepted : 19.05.2020

Suggested Citation

Yam, F.C. (2020). Metaphorical investigation of primary school students' perceptions of guidance teacher (psychological counselor), *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 684-700. DOI: 10.17679/inuefd.635673

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Turkish education system, student guidance services are a kind of service that is carried out in all school levels starting from kindergarten level (Yeşilyaprak, 2000). Within the scope of this service, various student personality services are provided to the students in all levels of education related to educational, vocational and personal-social guidance fields (Bakırcıoğlu, 2000; Tarhan, 2017). Guidance services are provided as a whole with other educational services and there is a school guidance teacher at the executive center of this system (Tan ve Baloğlu, 2011). The school guidance counselor or the school psychological counselor is in a key position in the school guidance system and acts as a constructive bridge between all stakeholders of the education process. On the other hand, guidance services in schools are provided by taking into account students' developmental periods. For this reason, it is expected that the school counselor will provide assistance services to the students in the educational, career and personal areas that they need and carry out studies that support the development as a whole by considering all the development areas of the student (Erkan, 2017; Gündüz, 2014).

Purpose

In the literature, there are studies in which the opinions of school guidance teachers and school administrators, high school students and teachers about guidance teachers are evaluated (Camadan ve Sezgin, 2012; Camdan ve Kahveci, 2013; Karataş ve Sönmez, 2019; Kulh, 2004; Madlambayan, 2017; Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008; Ünal ve Ünal, 2010). However, no study evaluating the perceptions of primary school students towards guidance teachers was found in the literature. On the other hand, high school students do not have difficulty in understanding the concepts of guidance, guidance services and guidance teacher, which are abstract concepts due to their developmental periods. However, primary school students, due to their age and cognitive development levels are in the concrete process period (Piaget, 1964). Therefore, in order to provide better quality of guidance services in primary school, it is of great importance what the concept of guidance teachers mean to primary school students. For all these reasons, this study aimed to evaluate the perceptions of primary school students about the concept of guidance teachers metaphorically.

Method

This study was designed in a qualitative research design, which is one of the qualitative research designs in which primary school students' perceptions of guidance teachers were evaluated. *A total of 108 primary school students, 31 second grade, 51 third grade and 36 fourth grade, participated in the study.* On the other hand, in the study, metaphor method was used to reveal and evaluate the mental representations of primary school students about the concept of guidance teacher. In addition, qualitative data collected within the scope of the study were examined by content analysis method. Qualitative data analyzed by content analysis were collected under certain themes and tried to be expressed.

Findings

Primary school students in the study group produced thirty-seven different metaphors about the concept of guidance teacher. *As a result of content analysis, trusted / rescuing guidance counselor, informative / useful / guiding, support / peace and comfort and interpersonal attractive / love and happiness guidance teacher themes were created. According to the results of the analysis, it was seen that primary school students represented the school counselor or guidance teacher as trusted, knowledgeable, guiding, relaxing, giving peace, finding solutions. In other words, it was concluded that they consider primary school children guidance teachers as a source of help finding solutions to problems encountered in any field.*

Discussion and Conclusion

As a result of the study, it was seen that primary school children produced positive metaphors related to the concept of guidance teacher and the resulting themes provided consistency with the personal and professional characteristics of the effective psychological counselor. In addition, most of the elementary school children realized that the concept of guidance teacher is different from the concept of classroom teacher. On the other hand, by looking at the themes and codes that these elementary school children put

forward about the concept of school counselor, it is seen that they prefer and trust the counselors in their priorities in finding solutions to their problems and sharing their problems. Because primary school children consider the guidance teacher as a source of help that is reliable and able to find solutions to their problems. As a result, this study pointed out that the concept of guidance teachers is also important for primary school students.

İlkokul Öğrencilerinin Rehber Öğretmene (Psikolojik Danışman) İlişkin Algularının Metaforik Olarak İncelenmesi

Faruk Caner YAM, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0001-8392-9576>.

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin rehber öğretmen kavramına ilişkin algularını metaforik olarak incelemektir. Araştırmaya 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında bir ilkokulda bulunan 31'i ikinci sınıf, 51'i üçüncü sınıf ve 36'sı dördüncü sınıf olmak üzere toplam 108 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış anket formuyla toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiş ve çeşitli temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi sonucunda, güven duyulan/kurtarıcı rehber öğretmen, bilgi veren/yararlı/yol gösteren rehber öğretmen, destek/huzur veren ve rahatlatan rehber öğretmen ve kişiler arası çekici/sevgi ve mutluluk veren rehber öğretmen temaları oluşturulmuştur. Yapılan analiz sonucuna göre ilkokul öğrencilerinin, rehber öğretmeni güvenilen, bilgili, yol gösteren, rahatlatan, huzur veren, çözüm bulan şeklinde ifadelerle temsil ettikleri görülmüştür. Diğer bir ifade ile ilkokul öğrencilerinin rehber öğretmeni, herhangi bir alanda karşılaştıkları sorunlara çözüm bulan yardım kaynağı olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılmış ve alan çalışanlara, araştırmacılara ve politika üreticilerine çeşitli öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Öğrencisi, Nitel Çalışma, Metafor, Rehber Öğretmen Algısı.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 684-700
DOI: 10.17679/inuefd.635673

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 21.10.2019
Kabul Tarihi : 19.05.2020

Önerilen Atıf

Yam, F.C. (2020) İlkokul öğrencilerinin rehber öğretmene (psikolojik danışman) ilişkin algularının metaforik olarak incelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 684-700. DOI: 10.17679/inuefd.635673

GİRİŞ

Türk eğitim sisteminde, öğrenci rehberlik hizmetleri anaokulu kademesinden başlanarak, tüm okul kademelerinde yürütülen bir hizmet türüdür (Yeşilyaprak, 2000). Bu hizmet kapsamında eğitimin tüm kademesinde bulunan öğrencilere yönelik eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal rehberlik alanları ile ilgili çeşitli öğrenci kişilik hizmetler sunulmaktadır (Bakırcıoğlu, 2000; Tarhan, 2017). Rehberlik hizmetleri, eğitim ile bir bütün halinde yürütülmekte ve bu sistemin yürütücü merkezinde okul rehber öğretmeni yer almaktadır (Tan ve Baloğlu, 2011; Yüksek-Şahin, 2008). Okul psikolojik danışmanı, okul rehberlik sistemi içinde kilit bir noktada yer almakta ve eğitim sürecinin tüm paydaşları arasında yapıcı bir köprü rolü üstlenmektedir. Ancak bu hizmetin içeriği, hizmet sunulan grubun gelişim özelliklerine göre düzenlenmektedir. Bu nedenle rehber öğretmenlerinden, bulunduğu kademedeki öğrencilere yönelik eğitsel, mesleki ve kişisel alanlarda ihtiyaç duydukları konularda yardım sunması ve öğrencilerin tüm gelişim alanlarını dikkate alarak onların bir bütün halinde gelişimi destekleyici çalışmalar gerçekleştirmesi beklenmektedir (Erkan, 2017; Gündüz, İnandı ve Tunç, 2014).

Rehber öğretmenlerin diğer eğitim paydaşları (öğretmen-öğrenci-veli-okul idaresi) tarafından nasıl algılandığı ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalarda rehber öğretmenlerden, öğrencilerin eğitsel, kişisel-sosyal ve mesleki gelişimlerine yardımcı olmalarını sağlayacak görev ve sorumluluklar beklendiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Aluede ve Egbochuku, 2009; Başaran, 2008; Erkan, 1997; Ginter, Sealise ve Presse, 1990; Güven, 2005; Kutlu ve Güven, 2002; Polat, 2007; Poyraz, 2007; Sundin, 2003; Tatlılıoğlu, 1999). Yine benzer şekilde yapılan diğer araştırmalarda da rehber öğretmenlerden öğrencilerin eğitsel, kişisel-sosyal ve mesleki konularda yaşadıkları problemlere çözüm üretmeleri konusunda beklentilerin olduğu göze çarpmaktadır (Polat, 2007; Tatlılıoğlu, 1999; Vail, 2005; Zalaquett, 2005). Ancak bu durum okul rehberlik hizmetlerinin sadece rehber öğretmen tarafından sürdürülmesi anlamı taşımamakta, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul rehberlik hizmetlerini düzenleyen yönetmelikte tüm eğitim paydaşlarının rehberlik hizmetleriyle ilgili görev ve sorumluluklarına ayrı ayrı yer verildiği görülmektedir (Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2017).

Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (2020a) rehber öğretmenin görevlerini okuldaki psikolojik danışma programının hazırlamak ve uygulamak, öğrenci kişilik hizmetlerini yürütmek, öğrencilerin gelişimi destekleyici planlamalar yapmak, öğrenci velilerine gerekli konularda destek olmak, görüş alışverişi sağlamak, bireysel görüşme ve danışma hizmeti vermek şeklinde açıklamıştır. Ancak bu hizmetlerin sunulabilmesi için öğrencilerin bu hizmetin varlığından ve dahası bu hizmeti sunan rehber öğretmenden haberdar olmaları gerekmektedir. Rehber öğretmenlerin öğrencilere okuldaki işlevlerini anlatması ve onların güvenlerini kazanmasının yanı sıra rehber öğretmenin öğrenciler tarafından nasıl algılandığının bilinmesi, sunulan rehberlik hizmeti üzerinde etkili olabilmektedir (Ünal ve Ünal, 2010).

Okuldaki rehberlik hizmetlerinin merkezinde bulunan kişi olan rehber öğretmen, hizmet sunduğu grubun kendi rollerini nasıl algıladığını değerlendirmesi, sunacağı hizmetin kalitesi açısından önemli bir noktadır (Bıçak, 2006; Green, 1988). Çünkü rehber öğretmenler, günümüz eğitim sistemi içerisinde hizmet verdiği tüm eğitim paydaşları (öğrenci-öğretmen-veli) tarafından farklı olarak algılanmakta ve bu durum rehber öğretmenlerin rol ve sorumlulukları üzerine değerlendirme yapmalarını zorunlu kılmaktadır (Hill, 2003; Ünal ve Ünal, 2010). Bu nedenle rehberlik hizmetlerinin işlevsel bir şekilde yürütülmesi için bu hizmet alan grubun, hizmeti veren kişi olan rehber öğretmene yönelik algılarının ortaya çıkarılması, bu hizmetin kalitesi ve sunumu üzerinde etkili olacaktır.

Rehberlik hizmetleri yukarıda ifade edildiği üzere tüm eğitim kademelerinde sunulmaktadır. Rehber öğretmen ve rehberlik servisinin nasıl algılandığı ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle lise öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur (Karataş ve Sönmez, 2019; Madlambayan, 2017; Ünal ve Ünal, 2010). Ancak ilkökul öğrencilerinin, rehber öğretmene ilişkin algılarının incelenmesi, bu kademedeki rehberlik hizmetlerinin düzenlenmesi, planlaması ve rehber öğretmenlerin ilkökul kademesindeki rol ve sorumluluklarını değerlendirmesi için bir fırsat sağlayacaktır. Ayrıca okuldaki rehberlik hizmetlerini sunan rehber öğretmenin, bu hizmet alan öğrenciler tarafından nasıl algılandığının bilinmesi verilecek olan rehberlik hizmetlerinin niteliği üzerinde çok büyük etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Ültanır ve Ültanır, 2010). Bu nedenle ilkökullarda rehberlik hizmetlerinin anlatılması, tanıtılması ve planlamasının yanı sıra, bu hizmeti alan ilkökul çocuklarının rehber öğretmen kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesinin de önemli olduğu dikkate çekilmektedir Diğer taraftan ilkökul çocuklarının psikolojik yardım alabilecekleri ilk basamak rehberlik servisleridir. Bu nedenle ilkökul çocuklarının rehber öğretmenlerin rol ve işlevleri

hakkındaki görüşlerinin bilinmesi, onların ruh sağlıklarının daha sistemli bir şekilde desteklenmesine katkı sağlayacaktır.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de rehber öğretmenler ve rehberlik hizmetleriyle ilgili okul yöneticileri, lise öğrencileri, öğretmenler, rehber öğretmen ve rehber öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirildiği araştırmalara rastlanmaktadır (Camadan ve Sezgin, 2012; Camdan ve Kahveci, 2013; Karataş ve Sönmez, 2019; Kulh, 2004; Madlambayan, 2017; Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008; Ünal ve Ünal, 2010; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010). Ancak alan yazında ilkökul öğrencilerinin rehber öğretmen kavramına yönelik algılarının değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yukarıda açıklanan tüm gerekçelerden dolayı bu araştırmada, ilkökul öğrencilerinin rehber öğretmene yönelik algılarının metaforik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın bulgularının ilkökul kademesinde çalışan rehber öğretmenlerin rol ve sorumlulukları hakkında değerlendirme yapma fırsatı sağlayacağı, ilkökul öğrencilerinin kendilerinden beklentileri ile sunmuş oldukları rehberlik hizmetlerinin birbiriyle uyum içerisinde yürütülmesine yönelik bir bakış açısı oluşturacağı düşünülmektedir. Bu sayede araştırmanın sonuçlarının ilkökulda sunulan rehberlik hizmetlerinin niteliklerinin artırılması katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca araştırmanın bulgularından hareketle ilkökulda çalışan rehber öğretmenlere, alan yazına, politika üreticilerine ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilkökul öğrencilerinin rehber öğretmene yönelik algıların değerlendirildiği nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgu bilimi) araştırma deseninde tasarlanmıştır. Bu araştırma deseninde araştırmacı, belirli bir durumla ilgili bireylerin deneyimlerini ve düşüncelerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimsek, 2006). Ayrıca bu araştırma modelinde çalışmacı toplamış olduğu bilgileri belirli tema ve kategoriler altında birleştirerek özetlemeye çalışmaktadır (Chone, Manion ve Morrison, 2013). Araştırmada ilkökul öğrencilerinin rehber öğretmen kavramına ilişkin zihinsel temsillerini ortaya çıkarmak ve değerlendirmek için metafor yöntemine başvurulmuştur (Amundson, 2011; Jensen, 2006). Amundson (2009) metaforu, birbiriyle ilişkisi gözükmeyen iki düşüncenin bir arada kullanılarak anlamların üst üste getirilmesi olarak tanımlamıştır. Diğer açıdan metafor, soyut bir düşünceyi daha somut ve anlaşılır hale getirmek için başka bir şey ile temsil etmek olarak da açıklanmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2005; Zhao ve Huang, 2008). Bireyler, metafor kullanımı sayesinde, ifade etmekte zorlandıkları soyut kavramları somutlaştırma imkanı elde etmektedirler (Midgley, Trimmer ve Davies, 2014). Bundan dolayı ilkökul düzeyindeki çocukların soyut kavramlarla ilgili doğrudan görüşlerinin alınmasının zorluğu göz önüne alınarak, düşüncelerini somutlaştırmalarına fırsat sağlayacak bir veri toplama tekniği olan metafor tekniğinin kullanılmasının yerinde olduğu düşünülmüştür. Çünkü bireyler açıklamakta zorlandıkları konuları deneyimlerinden yola çıkarak metafor aracılığı ile daha rahat ifade edebildikleri belirtilmektedir (Cerit, 2008; Lakoff ve Johnson, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Orta Karadeniz Bölgesindeki bir ilde bulunan ilkökuldeki öğrencilerden toplanmıştır. Çalışmaya ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler dahil edilmiştir. Birinci sınıflar okuma ve yazma konusunda sıkıntı yaşayabileceklerinden onlar veri toplama sürecine dahil edilmemiştir. Araştırmaya 70 (%64.81) kız ve 48 (%35.19) erkek olmak üzere 108 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerle ilgili bilgiler Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmanın çalışma grubu

Sınıflar	Kız	Erkek	Toplam
2. Sınıf	16	15	31
3. Sınıf	30	21	51
4. Sınıf	24	12	36
Toplam	70	48	108

Verilerin Toplanması

Nitel araştırma yöntemlerinde görüşme, açık uçlu sorulardan oluşan anket, yarı yapılandırılmış anket ve buna benzer birçok yöntem kullanılabilir (Böke, 2007). Araştırmada veri toplama sürecine başlamadan önce, veri toplama aracında kullanılacak olan sorunun belirlenmesi için ilk olarak alan yazındaki rehber öğretmen algısının metaforik olarak incelendiği araştırmalara bakılmıştır. Daha sonra ilkökul dönemindeki çocukların soyut kavramlarla ilgili görüşlerinin doğrudan alınmasının zorluğu göz önüne alınarak, bu görüşlerini somutlaştırmalarına fırsat sağlayacak veri toplama tekniği olan metafor yöntemi kullanılmıştır. Bunun için yarı yapılandırılmış bir anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri "*Rehber öğretmengibidir/benzer. Çünkü.....*" cümlesinin bulunduğu kağıtlar sınıf ortamında öğrencilere dağıtılmış, daha sonra araştırmacı tarafından "*Eğer rehber öğretmeninizi bir şeye benzetecek olsaydınız, mesela bir kahraman veya bir nesneye, bir kişiye veya benzetmek istediğiniz herhangi şeye benzetecek olsaydınız neye benzetirdiniz*" şeklinde yönerge verilmiş ve öğrencilerin rahatça düşünerek doldurmaları için fırsat sağlanarak toplanmıştır. Çalışmaya katılmak istemeyen öğrenciler kesinlikle zorlanmamış ve gönüllük esasına göre veri toplama süreci yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında toplanan nitel veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi, toplanan yazılı veya sözlü verilerin araştırmacının problemlerine, alan yazına ve teorik yapıya uygun olacak şekilde çeşitli temalara ve kategorilere göre düzenlenerek özetlenmesi sürecini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda araştırma sürecinde öğrencilerden elde edilen veriler kuramsal olarak, alan yazındaki çalışmalarda yer alan psikolojik danışmanın kişisel ve mesleki özellikleri göz önüne alınarak araştırmacının amacına uygun olacak şekilde kodlanmıştır. Ardından ortaya çıkan kodlar belirli temalar altında toplanmıştır. Ortaya çıkan temalar ve altında yer alan kodların frekansları belirlenmiştir. Son olarak temalar ve kodlar yeniden gözden geçirilerek birbirinin tekrarı olan veya aynı kapsama giren ifadeler birleştirilerek yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için veri toplama ve veri analiz süreçlerinin açıklanması, uzman görüşüne başvurulması, çalışma grubunun nasıl belirlendiğinin ifade edilmesi ve katılımcı görüşlerinden alıntılar verilerek elde edilen sonuçların desteklenmesi gibi stratejilerin kullanılması önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bunun yanı sıra nitel araştırmalarda geçerliliği sağlamak için meslektaş değerlendirmesini başvurulması (Lincoln ve Guba,1986), değerlendirmeci geçerliliğinin incelenmesi (Maxwell, 1992), veri toplama aracının uygun şekilde belirlenmesi (Eisenhart ve Hove, 1992) ve bu süreçlerin sıralı bir şekilde açıklanması (Marrow, 2005) gibi yöntemlerin de kullanılabileceği ifade edilmektedir.

Bu çalışmada da öncelikli olarak veri toplama aracı oluşturulmuş, ardından oluşturulan veri toplama aracının ilkökul öğrencileri açısından anlaşılabilir olup olmadığı iki adet sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiş ve onların önerileri doğrultusunda veri toplama aracı yeniden yapılandırılmıştır. Veri toplama sürecinde random olarak belirlenen bir ilkökuldaki öğrencilere araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere veri toplama aracı uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin kişisel bilgilerinin gizliliği sağlanarak *katılımcı öğrenci* ifadesinin kısaltılmış şekli olan "KÖ" kullanılmış ve öğrenciler 1'den 108' kadar numaralandırılarak öğrenci görüşleri ile ilgili alıntılar "KÖ4, KÖ26,KÖ99..." şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Araştırmanın geçerliliğinin incelemek için değerlendirmeci geçerliliği yöntemini kullanılmıştır (Maxwell, 1992). Bunun için nitel veriler üzerinden içerik analizi yöntemi ile elde edilen kodlar ve temalar rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanındaki iki adet alan uzmanına gönderilmiş, ortaya çıkan kodların ve temaların, psikolojik danışmanların kişisel ve mesleki özellikleri yansıtıp yansıtmadığı açısından incelemeleri ve son olarak kodları ve temaları "uygun" ve "uygun değil" şeklinde değerlendirerek dönüt sağlamaları istenmiş, temalar ve kodların geçerliliği test edilmiştir. Ayrıca araştırmanın güvenirliliği incelemek için her iki değerlendiriciden gelen dönütler ile araştırmacı tarafından belirlenen kod ve temaların tutarlılığı Miles ve Huberman'ın (1994) "güvenirlilik= görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)x100 formülü" ile hesaplanmış ve sonucun yeterli düzeyde (%87) olduğu görülmüştür. Diğer açıdan ortaya çıkan kodlar ve temalara öğrenci görüşlerinden alıntılara yer verilerek, elde edilen sonuçlar desteklenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

İlkokul öğrencilerinin rehber öğretmene yönelik olan algılarını değerlendirmek üzere, çocuklara yöneltilen "Rehber öğretmengibidir. Çünkü....." soruna karşılık verilen cevaplar sonucu ortaya çıkan metaforik kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

İlkokul Öğrencilerinin Rehber Öğretmen Kavramına Yönelik Üretmiş Olduğu Metaforlar

Metaforlar	Cinsiyet		Toplam(f)	Metaforlar	Cinsiyet		Toplam(f)
	Kız(f)	Erkek(f)			Kız (f)	Erkek(f)	
1.Kahraman	3	2	5	19.Sevgi Küpü	2	-	2
2.Süpermen	2	1	3	20.Polis	-	2	2
3.Adalet	-	1	1	21.Gül	4	1	5
4.Prens	1	1	2	22.Papağan	-	1	1
5.Akıl Küpü	1	-	1	23.Dondurma	-	2	2
6.Melek	9	4	13	24.Papatya	3	3	6
7.Destekçi	-	1	1	25.Şeker	1	-	1
8.Kılavuz	-	2	2	26.Renk	-	1	1
9.Abla	2	-	2	27.Tatlı	1	-	1
10.İnci	5	-	5	28.Kalp	-	1	1
11.Baba	-	1	1	29. Bakıcı	1	-	1
12.Anne	4	4	8	30.Palyaço	-	1	1
13. Can Kurtaran	-	1	1	31. Sevgi Topu	-	1	1
14.Öğretmen	1	1	2	32.Aile	5	2	7
15.Güvenlik	-	1	1	33. Çare Bulucu	1	-	1
16.Yardım Kaynağı	10	3	13	34. Sırdaş	1	-	1
17.Pasta	1	-	1	35.Dert Makinası	1	-	1
18.Kedi	2	1	3	36.Asker	-	1	1
19.Çiçek	6	2	8	37.Arkadaş	3	-	3
Toplam (f)	47	26	73	Toplam (f)	23	16	39

Yukarıda görüldüğü üzere çalışma grubundaki ilkökul öğrencileri, rehber öğretmen kavramına yönelik 37 farklı metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar, alan yazında ifade edilen psikolojik danışmanların sahip olması gereken kişisel ve mesleki özellikleri (Hackney ve Cormier, 2008) ile alan yazında bu konuda yapılmış olan araştırmalardaki tema başlıkları dikkate alınarak kategorize edilmeye çalışılmış ve Tablo 3 de sunulmuştur.

Tablo 3

İlkokul öğrencilerinin rehber öğretmen kavramına ilişkin metaforları ve ortaya çıkan temalar

Temalar	Metaforik Kodlar	K	E	f (Toplam)
1.Güven Duyulan/Kurtarıcı Rehber Öğretmen	Asker (n=1), Bakıcı (n=1), Aile (n=7), Sırdaş(n=1), Arkadaş(n=3), Süpermen(3), Kahraman (n=5), Güvenlik (n=1), Polis (n=2), Adalet (n=1), Can Kurtaran (n=1).	14	12	26
2.Bilgi Veren/Yararlı/Yol Gösterici Rehber Öğretmen	Akıl Küpü (n=1), Çare Bulucu (n=1), Dert Makinası (n=1), Yardım Kaynağı (n=13), Papağan (n=1), Kılavuz (n=2) , Melek (n=13).	21	11	32
3. Destek Veren/ Huzur veren ve Rahatlatan Rehber Öğretmen	Destekçi (n=1), Öğretmen (n=2), Abla (n=2), Anne (n=8) , Baba (n=1), Kedi (n=3).	9	8	17
4. Kişiler Arası Çekici/Sevgi ve Mutluluk Veren Rehber	Prens (n=2), Çiçek (n=8), Pasta (n=1), Sevgi Küpü (n=2), Gül (n=5), Papatya (n=6),	24	13	37

Öğretmen	Dondurma (n=2), Renk (n=1), Tatlı (n=1), Kalp (n=1), Palyaço (n=1), Sevgi Topu(n=1), Şeker (n=1), İnci (n=5)			
		Toplam	68	44
				112

1. Güven Duyulan/Kurtarıcı Rehber Öğretmen Teması

Rehber öğretmenlerin kuramsal alan yazında tanımlanan kişisel ve mesleki rolleri ile sorumlulukları incelendiği zaman, öğrencilerin stresli yaşam koşullarında onlara destek olmak, öğrencilere problemlerine çözüm bulmaları konusunda destek sağlamak, yürütülen rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini etik ilkeler doğrultusunda sürdürmek, kriz durumlarına göre planlamalar yapmak ve bunları gerektiği zaman uygulamak şeklinde rollerin ifade edildiği görülmektedir (ASCA, 2020a; Hackney ve Cormier, 2008; Yeşilyaprak, 2008). Diğer açıdan okullarda çalışan rehber öğretmenlerden kriz müdahale etmeleri ve çeşitli konularda psikososyal destek hizmetleri sunmaları da beklenmektedir (MEB-RHY, 2017). Aynı zamanda eğitimin diğer paydaşlarının (öğrenciler, yöneticiler ve diğer öğretmenler), rehber öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına ilişkin algılarının değerlendirildiği araştırmalarda rehber öğretmenlerden kuramsal alan yazındaki rol ve sorumluluklara benzer beklentiler içinde oldukları görülmektedir (Ametea ve Clark, 2005; Dalççek, 2017; Karataş ve Sönmez, 2019; Nas, 2019; Zalaquett, 2005). Tüm bu açıklamalara bakılarak rehber öğretmenlerin öğrenciler ve okuldaki diğer tüm paydaşlar tarafından yaşanan problemlere çözüm bulan, acil durumlar karşısında krize müdahale becerilerini kullanması beklenen bir meslek profesyoneli olarak algılandığı görülmektedir. Bu nedenle elde edilen kodlara ve kuramsal alan yazındaki açıklamalara dayanılarak bu temanın ismi "Güven Duyulan/Kurtarıcı Rehber Öğretmen" şeklinde belirlenmiştir.

Bu tema altında yirmi altı ilkokul öğrencisi rehber öğretmen kavramına ilişkin asker (1), bakıcı (1), aile (7), sırdaş(1), can kurtaran (1), arkadaş(3), süpermen (3), kahraman (5), güvenlik (1), polis (2), adalet (1) olmak üzere dokuz metafor üretmişlerdir. Bu temada çocuklar en çok aile (n=7) ve kahraman (n =5) metaforlarını kullanmayı tercih etmişlerdir. Aşağıda bu temaya ilişkin çocukların ifadelerinden örnek cümlelere yer verilmiştir.

KÖ1: Rehber öğretmen benim için annem gibidir/benzer. Çünkü annem gibi beni düşünür.

KÖ13: Rehber öğretmen benim için annem gibidir/benzer. Çünkü bize çok yardım eder ve dertlerimiz dinler.

KÖ51: Rehber öğretmen benim için can arkadaşına benzer/gibidir. Çünkü bir şeyim veya bir derdim olduğunda gidip ona danışana hemen fikir bulur.

KÖ24: Rehber öğretmen benim için süper kahramana benzer/gibidir. Çünkü bizim zorlu zamanlarımızda hep yanımızda olur ve bize yardım eder.

KÖ101: Rehber öğretmen benim için polise benzer/gibidir. Çünkü bir şey olunca ona şikâyet edebiliyorum.

KÖ93: Rehber öğretmen benim için sırdaşımıza benzer/gibidir. Çünkü her şeyi halleder ve sır tutar.

KÖ81: Rehber öğretmen benim için kahramana benzer/gibidir. Çünkü bizi korur ve ne sıkıntımız olursa yardım eder.

KÖ19: Rehber öğretmen adaletli davranan birisine benzer/gibidir. Çünkü bir şey olunca ona danışırız ve o bize adaletli davranır.

KÖ71: Rehber öğretmen benim için güvenliğe benzer/gibidir. Çünkü bir kavga olsa o ayırır ve güzelce konuşur bu yüzden güvenliğe benzer.

2. Bilgi Veren/Yararlı/Yol Gösterici Rehber Öğretmen Teması

Rehber öğretmenlerin okuldaki rehberlik hizmetlerini yürütürken, öğrencilere yönelik kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki konularda bilgilendirici çalışmalar yapmaları beklenmektedir. ASCA'nın (2020a) okul psikolojik danışmanlarının rolü ve ilkokul psikolojik danışmanlarının temel rolleri başlığı altında "öğrencilerin gerek duyduğu kişisel, eğitsel ve mesleki gelişimlerinin destekleyecek çalışmalar yürütür" şeklinde bir madde ile rehber öğretmenin bilgi veren ve yol gösteren rolüne atıfta bulunmaktadır. Diğer açıdan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017) incelendiği zaman rehber öğretmenlerden öğrencilere yönelik kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlikle ilgili çalışmalar planlaması ve bu çalışmalarını okul rehberlik hizmetleri yıllık planına göre yürütmesi beklenmektedir. Aynı şekilde alan yazındaki rehber

öğretmene ilişkin algıların değerlendirildiği bazı araştırmalarda da rehber öğretmenlerden öğrencilere yönelik eğitsel, kişisel-sosyal ve mesleki konularda yardımcı olmalarının beklendiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Aydın, 1987; Madlambayan, 2017; Sackett, Farmer ve Moran, 2018; Polat, 2007; Vail, 2005). Görüldüğü üzere rehber öğretmenlere, öğrencilerin ihtiyaç duydukları konularda bilgi veren ve yol gösteren şekilde rol ve sorumlulukların yüklendiği görülmektedir. Yukarıdaki açıklamalar ve elde edilen kodlar göz önüne alınarak bu temanın ismi "*Bilgi Veren/Yararlı/Yol Gösterici Rehber Öğretmen Teması*" olarak belirlenmiştir.

Bu tema altında otuz iki ilkokul öğrencisi rehber öğretmen kavramına ilişkin akıl küpü (n=1), çare bulucu (n=1), dert makinası (n=1), yardım kaynağı (n=10), papağan (n=1), can kurtaran (n=1), kılavuz (n=2), melek (n=13) olmak üzere dokuz farklı metafor üretmişlerdir. Bu temada en çok frekans alan metaforlar sırasıyla melek (n=13) ve yardım kaynağı (n=10) metaforları olmuştur. Aşağıda bu temaya ilişkin çocukların ifadelerinden örnek cümlelere yer verilmiştir.

KÖ39: Rehber öğretmen benim yardımcı bir meleğe benzer/gibidir. Çünkü ben onu çok seviyorum ve sorunum olunca giderim ve sorunu çözer.

KÖ102: Rehber öğretmen benim yardımcı bir meleğe benzer/gibidir. Çünkü her sıkıntıda bana yardım eder. Dertlerimi ona açıklamam izin verir....

KÖ85: Rehber öğretmen benim yardımcı benzer/gibidir. Çünkü rehber öğretmen bize hep yardım eden kişidir ve o bize her konuda yardım eder.

KÖ22: Rehber öğretmen benim yardımcım benzer/gibidir. Çünkü kötü bir şey olduğunda bana hep o yardımcı olur.

KÖ79: Rehber öğretmen benim yardımcım benzer/gibidir. Çünkü birisiyle kavga ettiğimizde rehber öğretmene gideriz.

KÖ59: Rehber öğretmen meleğe benzer/gibidir. Çünkü iyi kalpli bizi koruyan ve zor durumlarda kaldığımızda bizde yardımcı olur.

KÖ66: Rehber öğretmen kılavuza benzer/gibidir. Çünkü ne zaman bir sorunum olsa hemen bana yardım eder.

KÖ34: Rehber öğretmen kılavuza benzer/gibidir. Çünkü okuldaki çocuklarla ilgilenir ve bizlere anne babamız gibi davranır.

KÖ8: Rehber öğretmen akıl küpüne benzer/gibidir. Çünkü bize hep çok şeyler öğretiyor.

KÖ47: Rehber öğretmen papağana benzer/gibidir. Çünkü ben papağanlarla sohbet edip derdimi anlatıyorum. Rehber öğretmenim de öyle sohbet ediyor.

KÖ44: Rehber öğretmen dert makinasına benzer/gibidir. Çünkü bize yardım eder ve bize bir şey olunca dertlerimizi anlatırız. Özel şeylerimizi onunla paylaşıyoruz.

3. Destek Veren/ Huzur ve Rahatlatan Rehber Öğretmen Teması

Öğrenci kişilik hizmetleri incelendiği zaman rehber öğretmenlerden çeşitli alanlarda sorun yaşayan öğrencilere yönelik psikolojik danışma hizmeti vermesi beklenmektedir (Yeşilyaprak, 2008). Aynı şekilde ASCA (2020b) ilkokul psikolojik danışmanının yeterlilikleri başlığı altında "*okul psikolojik danışmanları öğrencilerin yaşamış oldukları sorunlarla baş edebilmesi için gerekli olan duygusal becerilerinin gelişimine destek olacak çalışmalar yürütürler*" şeklinde rol ve sorumluluk tanımlaması yapılmıştır. Diğer açıdan rehber öğretmenler, bireylerin yaşamış oldukları sorunlarının çözümü konusunda destek sağlayan ve bireyin gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürmesine yardımcı olmak amacıyla yapılandırılmış tekniklerini kullanarak psikolojik danışma hizmeti yürüten ruh sağlığı çalışanı olarak tanımlanmaktadır (ASCA, 2020a; Erkan, 2017; Gibson, 1990). Başka bir ifadeyle rehber öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal, davranışsal veya sistematik müdahaleler kullanarak bireylere ruh sağlığı hizmeti veren meslek çalışanları oldukları belirtilmektedir (Glossoff ve Koproicz, 1990; Gladding, 2013). Benzer şekilde Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde (2017) rehber öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda kişisel ve toplumsal uyumlarını arttırmak için psikolojik danışma hizmeti sunması gerektiği belirtilmektedir. Yukarıdaki tanımlamalara bakıldığı zaman rehber öğretmenlerden çeşitli konularda sorun yaşayan öğrencilere psikolojik danışma hizmeti sunarak, öğrencilerin ruhsal açıdan sağaltımlarına destek olmaları beklenmektedir. Tüm bu açıklamalardan ve elde edilen kodlardan yola çıkılarak bu temanın ismi "*Destek Veren/ Huzur ve Rahatlatan Rehber Öğretmen Teması*" olarak belirlenmiştir.

Bu tema altında on yedi ilkokul öğrencisi rehber öğretmen kavramına ilişkin "destekçi (n=1), öğretmen (n=2), abla (n=2), anne (n=8), baba (n=1), kedi (n=1)" olmak üzere altı farklı metafor üretmişlerdir. Bu tema içerisinde en çok anne (n=8) metaforu kullanılmıştır. Aşağıda bu temaya ilişkin çocukların ifadelerinden örnek cümlelere yer verilmiştir.

KÖ20: Rehber öğretmen öğretmenime benzer/gibidir. Çünkü onun gibi bizlere güzel şeyler öğretir ve bize destek olur.

KÖ11: Rehber öğretmen kediye benzer/gibidir. Çünkü ben kedimle konuşurum ve ona güvenirim. Rehber öğretmende konuştuğularımı sır olarak saklar.

KÖ21: Rehber öğretmen kediye benzer/gibidir. Çünkü ben kedimle her şeyi konuşurum ve rahatlarım.

KÖ82: Rehber öğretmen annem benzer/gibidir. Çünkü annem gibi benimle ilgilenir.

KÖ61: Rehber öğretmen hoşgörülü bir ablaya benzer/gibidir. Çünkü bize bazı şeyler öğretir, bize yardım eder, hoşgörülü davranan ve sıkıntılarımı ve isteklerimizi dinler.

KÖ33: Rehber öğretmen babama benzer/gibidir. Çünkü babam gibi aynı iyi kalpli birisidir

4. Kişiler Arası Çekici/Sevgi ve Mutluluk Veren Rehber Öğretmen Teması

Corey (2008), psikolojik danışmanların kişisel özelliklerinden bahsederken kendi yaşantısının farkında olan, mizah yeteneğine sahip, yaşamı ile ilgili tercihler yapan, başkalarının mutluluğuyla samimi bir şekilde ilgilenen ve bireylerle empati temelli sağlıklı iletişim kuran kişiler şeklinde söz etmektedir. Benzer şekilde etkili psikolojik danışmanın nitelikleri arasında kişiler arası ilişkilerde çekici olmasının diğer bir ifade ile sıcakkanlı, cana yakın, sempatik ve dürüst olmalarının gerekli olduğu ifade edilmektedir (Hackney ve Cormier, 2008). Alan yazında yapılan bazı araştırmalarda da rehber öğretmenlerin öğrenciler tarafından mutluluk veren, hayatı güzelleştiren şeklinde algıladıkları çalışma sonuçları bulunmaktadır (Ünal ve Ünal, 2010; Karataş ve Sönmez, 2019). Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere okul psikolojik danışmanlarının pozitif kişilik özellikleri sergilemeleri beklenmektedir. Bu bilgilere ve elde edilen kodlara dayanılarak bu temanın ismi “*Kişiler Arası Çekici/Sevgi ve Mutluluk Veren Rehber Öğretmen Teması*” olarak belirlenmiştir.

Bu tema altında otuz yedi ilkökul öğrencisi rehber öğretmen kavramına ilişkin *prezans (n=2), çiçek (n=8), pasta (n=1), sevgi küpü (n=2), gül (n=5), papatya (n=6), dondurma (n=2), renk (n=1), tatlı (n=1), kalp (n=1), palyaço (n=1), sevgi topu(n=1), şeker (n=1), inci (n=5)* olmak üzere on dört farklı metafor üretmişlerdir. Bu tema içerisinde en çok çiçek (n=8), gül (n=5), papatya (n=6) ve inci (n=5) metaforu kullanılmıştır. Aşağıda bu temaya ilişkin çocukların ifadelerinden örnek cümlelere yer verilmiştir.

KÖ48: Rehber öğretmen inciye benzer/gibidir. Çünkü kalpli ve yardımsever birisidir.

KÖ86: Rehber öğretmen inciye benzer/gibidir. Çünkü rehber öğretmen benim için çok parlak ve ilgi çekendir.

KÖ55: Rehber öğretmen inciye benzer/gibidir. Çünkü çok değerli ve iyi birisidir.

KÖ84: Rehber öğretmen sevgi küpü benzer/gibidir. Çünkü sevgi dolu, şirin ve pamuk kalplidir.

KÖ69: Rehber öğretmen çiçeğe benzer/gibidir. Çünkü çok iyi kalpli ve bu yüzden o benim için hep yanımda olan canım çiçeğimdir.

KÖ25: Rehber öğretmen papatyaya benzer/gibidir. Çünkü onun gibi tatlıdır.

KÖ15: Rehber öğretmen sevgi topuna benzer/gibidir. Çünkü kalbi sevgi doludur.

KÖ40: Rehber öğretmen palyaçoya benzer/gibidir. Çünkü bizi çok güldürür ve mutlu eder.

KÖ4: Rehber öğretmen güle benzer/gibidir. Çünkü o bize annemiz ve babamız olmayınca yardım eder ve her şeyi ona söyleyince bıkmıyor.

KÖ39: Rehber öğretmen şeker benzer/gibidir. Çünkü kendisi çok tatlı birisi ve bir sıkıntımız olduğunda hemen yardım eder.

KÖ19: Rehber öğretmen güle benzer/gibidir. Çünkü insanlara yardım eder, bizleri korur, bize yardımcı olur ve onları çok severim.

KÖ43: Rehber öğretmen en sevdiğim renge benzer/gibidir. Çünkü her sorununu çözer ve beni mutlu eder.

KÖ7: Rehber öğretmen prezans benzer/gibidir. Çünkü çok iyi kalpli ve güzel birisidir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin rehber öğretmen kavramına ilişkin algılarının metaforik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Toplanan veriler üzerinden yapılan içerik analizi sonrasında güven duyulan/kurtarıcı rehber öğretmen, bilgi veren/yararlı/yol gösteren rehber öğretmen, destek veren/huzurlu/rahatlatan rehber öğretmen ve kişiler arası çekici/sevgi/mutluluk veren rehber öğretmen temaları oluşmuştur. Mevcut araştırmada elde edilen bulgular, rehber öğretmen kavramına ilişkin algıların

değerlendirildiği alan yazındaki diğer araştırmaların bulguları ile tartışılmış ve araştırma sonuçlarına dayanılarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Öğrencilerin güven duyulan/kurtarıcı rehber öğretmen teması altında asker, bakıcı, aile, sırdaş, arkadaş, süpermen, kahraman, cankurtaran, güvenlik, polis, adalet gibi metaforları ürettikleri görülmüştür. Bu sonuçlara göre ilkokul öğrencilerinin rehber öğretmeni güven duyulan ve zor durumlarda çare bulan bir kişi olarak değerlendirdikleri ifade edilebilir. Alan yazında ilkokul öğrencilerinin rehber öğretmen kavramına ilişkin algılarının değerlendirildiği çalışmalar bulunmamakla birlikte diğer eğitim kademelerindeki öğrencilerle, öğretmenlerle ve idarecilerle ilgili yapılmış bazı çalışmalar bulunmaktadır. Ünal ve Ünal (2010) lise öğrencilerinin rehber öğretmen kavramına ilişkin algılarını değerlendirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin rehber öğretmene yönelik dost, arkadaş, anne şeklinde metaforlar ürettikleri ve rehber öğretmeni güven duyulan bir kişi olarak niteledikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Yine yapılan başka bir çalışmada (Karataş ve Sönmez, 2019) lise öğrencilerinin rehber öğretmeni sır saklayan ve güvenilir biri olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada (Yalçın, Yılmaz ve Karakaya, 2017) lise öğrencilerinin rehber öğretmeni güvenilen, sırdaş, ağabey ve arkadaş olarak algıladıkları görülmüştür. Solmonson, Roaten, Jones, ve Albrecht (2014) üniversite öğrencilerinin lise dönemlerindeki rehber öğretmenlerine ilişkin algılarını değerlendirdikleri araştırmalarında, rehber öğretmenlerin öğrenciler tarafından gizliliğe dikkat eden ve güvenilir birisi olarak algılandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü üzere alan yazında yapılmış olan çalışmalarda rehber öğretmenlerin, öğrenciler tarafından güven duyulan birisi olarak algılandıkları görülmektedir. Ayrıca alan yazında yapılan bazı çalışmalarda rehber öğretmenlerin kurtarıcı rolüne de dikkat çekilmektedir. Rehberlik servisine ilişkin algıların değerlendirildiği bir araştırmada, öğretmenlerin rehberlik servisiyle ilgili acil poliklinik ve hızır acil şeklinde metaforlar ürettikleri görülmüştür (Memduhoğlu ve Dalççek, 2016). Benzer şekilde lise öğrencilerinin rehber öğretmenle ilgili algılarının metaforik olarak incelendiği bir çalışmada, öğrencilerin rehber öğretmeni kurtarıcı birisi olarak algıladıkları ifade edilmiştir (Karataş ve Sönmez, 2019). Diğer açıdan okul idarecilerinin rehber öğretmene ilişkin algılarının değerlendirildiği çalışmalarda, idarecilerin dost, sıcak bir yuva, güvenli bir yer şeklinde metaforlar ürettikleri görülmüştür (Camdan ve Sezgin, 2012; Karataş ve Baltacı, 2013; Yalçın, Yılmaz ve Karakaya, 2018). Ayrıca yapılan başka bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin rehber öğretmeleri acil krizleri çözen kişiler olarak algıladıkları tespit edilmiştir (Özmen ve Kabapınar, 2019). Mevcut çalışma bulgusunun alan yazındaki çalışmaların sonuçları ile benzer olduğu ifade edilebilir. Aynı zamandan hemen hemen tüm eğitim paydaşlarının rehber öğretmenleri güvenilir birileri olarak algıladıkları söylenebilir. Diğer açıdan ilkokul kademesindeki öğrencilerin rehber öğretmeni güven duyulan ve kurtarıcı şeklinde algılaması, öğrencilerin rehberlik hizmetlerinde faydalanması üzerinde olumlu etkisi olacağı ifade edilebilir. Çünkü bu algı sayesinde öğrenciler yaşadıkları tüm sorunlara çözüm bulmak için rehber öğretmene ulaşma konusunda daha istekli olacakları düşünülebilir. Alan yazındaki çalışma bulguları ile mevcut araştırmada elde edilen bu sonuçların psikolojik danışmanın sahip olması gereken mesleki ve kişilik özellikleri ile örtüştüğü söylenebilir. Çünkü kuramsal alan yazında incelendiğinde psikolojik danışmanın güven duyulan, dürüst, bireylerin sorunları aktif bir şekilde ilgilenen kişilik özelliklerine sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Hackney ve Cormier, 2008; Lepkowski ve Pacman, 2006).

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre öğrencilerin bilgi veren/yararlı/yol gösterici rehber öğretmen teması altında akıl küpü, çare bulucu, dert makinası, yardım kaynağı, papağan, kılavuz, melek şeklinde metaforlar ürettikleri görülmüştür. Üretilen bu metaforlara bakıldığı zaman ilkokul öğrencilerinin rehber öğretmeni bilgili, kendisine yararlı ve yaşamış olduğu çeşitli sorunlarda veya ihtiyaç duyduğu alanlarla ilgili kendisine yardım edecek bir kişi olarak temsil ettiklerini söylenebilir. Alan yazında mevcut çalışmanın bulgusuna destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada (Madlambayan, 2017) lise öğrencilerinin rehber öğretmeni mesleki ve kariyer gelişim süreçlerinde kendilerine yardım eden, bilgi veren yararlı/faydalı olarak nitelendikleri görülmüştür. Ünal ve Ünal (2010) lise öğrencilerinin rehber öğretmene ilişkin algılarını metaforik olarak inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin rehber öğretmen kavramına ilişkin kitap, ayna, kılavuz ve bilgi veren şekilde metaforlar ürettiklerinin tespit etmişlerdir. Yine aynı şekilde Uğurlu ve Yazıcı (2016) tarafında yapılan bir çalışmada lise öğrencilerinin rehber öğretmeni bilgi veren kişi olarak nitelendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bir diğer çalışmada (Sackett, Farmer ve Moran, 2018) lise öğrencilerinin rehber öğretmeni yardımsever, yararlı, bilgili ve etkili olarak algıladıkları sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin rehber öğretmen kavramına ilişkin algılarının değerlendirildiği başka çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Karataş ve Sönmez, 2019; Nas, 2019; Yalçın, Yılmaz ve Karakaya, 2017). Alan yazında diğer öğretmenlerin rehber öğretmenlere yönelik algılarının değerlendirildiği bir metafor çalışmasında, öğretmenlerin rehber öğretmenle ilgili ışık, kılavuz, yol, aydınlık gibi bilgi veren şekilde metaforlar ürettikleri ve rehber öğretmeni yol gösterici olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır

(Memduhoğlu ve Dalçıçek, 2016). Benzer şekilde bazı araştırmalarda okul m¼d¼rlerinin rehber ¼ğretmenlere ilişkin maden m¼hendisi, futbol koçu, lider, klavuz, şeklinde metaforlar ¼rettikleri (Yalçın, Yılmaz ve Karkaya, 2018) ve rehber ¼ğretmenlerin okulda bulunması gereken ¼ğrencilere, velilere ve ¼ğretmenlere yardım hizmeti sunan kişi (Amatea ve Clark, 2005; Ginter, Scealise ve Presse,1990; ¼zmen ve Kabapınar, 2019; ¼zabacı, Sakarya ve Doğan, 2008) olarak g¼rd¼kleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Alan yazındaki araştırma sonuçları mevcut araştırmadaki bilgi veren/yararlı/yol g¼sterici rehber ¼ğretmen temasındaki bulguları destekler nitelikte olduğu s¼ylenebilir. Diğer bir ifadeyle rehber ¼ğretmenlerin eğitim paydaşları tarafından bilgi kaynağı olan, yararlı işler yapan ve yol g¼sterici rolleri bulunan bir meslek ¼alıřanı olarak değerlendirdikleri s¼ylenebilir. Rehber ¼ğretmenlerin t¼m eğitim kademesindeki ¼ğrenciler ve eğitim paydaşları tarafından bu şekilde algılanmasının, rehber ¼ğretmenlerin rol ve sorumluluklarıyla da ¼rt¼řt¼đ¼ ifade edilebilir. Ayrıca rehber ¼ğretmenlerin hizmet verdiği ¼ğrenci grubu tarafından bilgi veren/yararlı/yol g¼sterici birisi olarak algılanması, ¼ğrencilerin rehberlik hizmetlerine g¼n¼ll¼ katılımlarını arttıracadığı ve sunulan rehberlik hizmetlerinin kalitesini y¼kseteceđi d¼ř¼n¼lebilir. ¼¼nk¼ rehberlik hizmetlerinin işlevsel bir şekilde y¼r¼t¼lebilmesi i¼in hizmet alan ¼ğrenci grubunun, rehber ¼ğretmene y¼nelik algılarının bu şekilde olumlu olması sunulan rehberlik hizmetleri ¼zerinde de olumlu etkisinin olacağı değerlendirilebilir. Ayrıca mevcut araştırma bulgusunun kuramsal alan yazın ve rehber ¼ğretmenlerin rol ve sorumluluklarını d¼zenlendiđi y¼netmelikler tarafından da desteklediği s¼ylenebilir. ¼¼nk¼ Yeşilyaprak (2008), Tan ve Baloğlu (2011), ASCA (2020a) ve Milli Eğitim Bakanlığı ¼zel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Y¼netmeliđi (2017)'de tanımlanan rehber ¼ğretmenin rol ve sorumlulukları incelendiği zaman benzer ¼zelliklerin sıralandığı, rehber ¼ğretmenlerden ¼ğrencilerin ihtiyaç duyduğu kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki konularda yardımcı olmasının beklendiği g¼ze ¼arpmaktadır. Diğer bir ifadeyle ilkokul ¼ğrencilerinin rehber ¼ğretmen kavramına ilişkin zihinlerinde oluşturmuş oldukları imgeler ile kuramsal alan yazında ifade edilen rehber ¼ğretmenlerin sahip olması gereken rol ve sorumluluklara benzer olduğu değerlendirilebilir.

Araştırmanın başka bir bulgusuna g¼re ilkokul ¼ğrencileri destek veren/ huzur veren/rahatlatan rehber ¼ğretmen temasında destekçi, ¼ğretmen, abla, anne, baba, kedi şeklinde metaforlar ¼retmiřlerdir. Bu sonuçlar ilkokul ¼ocuklarının rehber ¼ğretmeni kendisine destek veren, kendisiyle ilgilenen ve yanında rahatladığı ve huzur bulduğu bir kişi olarak tanımladıkları g¼r¼lmektedir. Diğer bir ifadeyle ilkokul ¼ğrencilerinin kendilerini rehber ¼ğretmenin yanında rahat hissettikleri ve onları ailelerinden biri olarak g¼rd¼kleri s¼ylenebilir. Alan yazın yapılan bir ¼alıřmada (Karataş ve S¼nmez, 2019) lise ¼ğrencilerinin rehber ¼ğretmeni huzur veren, rahatlatan olarak nitelendirdikleri g¼r¼lm¼řt¼r. Memduhoğlu ve Dalçıçek (2016) yapmış oldukları araştırmalarında okuldaki eğitim paydaşlarının (¼ğretmen ve idareci) rehber ¼ğretmeni huzur veren kişi olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde yapılan başka bir ¼alıřmada (Nas, 2019) lise ¼ğrencilerinin rehber ¼ğretmen ile ilgili anne, arkadaş, danışman şeklinde metafor ¼rettikleri ve rehber ¼ğretmeni ¼ğrenciye destek veren bir kişi olarak algıladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer a¼ıdan okul m¼d¼rlerinin rehber ¼ğretmene ilişkin algılarının değerlendirildiği bir ¼alıřmada arkadaş, anne, ebeveyn gibi metaforlar ¼rettikleri ve okul m¼d¼rlerinin rehber ¼ğretmenleri destek veren birisi olarak niteledikleri belirlenmiştir (Yalçın, Yılmaz ve Karakaya, 2018). Alan yazında yapılan başka ¼alıřmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Amatea ve Clark, 200; Kodan-¼etinkaya, 2014; ¼nal ve ¼nal, 2010). Alan yazındaki araştırma sonuçlarının, mevcut araştırma bulgusunu desteklediği s¼ylenebilir. Diğer bir ifade ile ilkokul ¼ğrencileri ve diğer kademe bulunan ¼ğrencilerin rehber ¼ğretmenlerin sunmuş oldukları rehberlik hizmetlerinden fayda sağladıkları, ruhsal olarak rahatladıkları ve huzur elde ettikleri d¼ř¼n¼lebilir. ¼ğrencilerin rehber ¼ğretmenlerle ilgili b¼yle bir algıya sahip olmalarında, rehber ¼ğretmenlerin kendilerinden beklenen rol ve sorumlulukları sergilemelerinin etkili olduğu d¼ř¼n¼lebilir. Ayrıca ¼ğrencilerin rehber ¼ğretmenleriyle ilgili destek veren/ huzur veren/rahatlatan rehber ¼ğretmen şeklinde bir algıya sahip olmaları, yaşayacakları duygusal sorunların ¼z¼mlerinde rehberlik servisine g¼n¼ll¼ bir şekilde başvurmaları ¼zerinde de etkili olacağı s¼ylenebilir. Diğer a¼ıdan rehber ¼ğretmenlerin sunması gereken bir hizmet olan psikolojik danışma hizmetinin tanımı incelendiğinde elde edilen araştırma bulgusunun beklenen bir sonuç olduğu s¼ylenebilir. ¼¼nk¼ rehber ¼ğretmenlerden ¼ğrencilere y¼nelik kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki bilgileri vermesinin yanı sıra belirli alanlarda sorun yaşayan ¼ğrencilere ¼eřitli m¼dahale teknikleri kullanarak ¼ğrencilerin iyilik hallerinin artmasını destekleyecek bireysel veya grupla psikolojik danışma hizmeti vermesi de beklenmektedir (Yeşilyaprak, 2008; Tan ve Baloğlu,2011). Mevcut araştırmada destek veren/ huzur veren/rahatlatan rehber ¼ğretmen teması ile elde edilen bulguların, rehber ¼ğretmenin rol ve sorumluluklarının a¼ıklandıđı kuramsal alan yazın tarafında da desteklendiği s¼ylenebilir.

Araştırmanın son bulgusuna g¼re ilkokul ¼ğrencileri kişiler arası ¼ekici/sevgi ve mutluluk veren rehber ¼ğretmen teması altında prens, ¼içek pasta, sevgi k¼p¼, g¼l, papatya, dondurma, renk, tatlı, kalp, palyaço,

sevgi topu, şeker, inci gibi metaforlar üretmişlerdir. Ortaya çıkan bu metaforlar ilkokul öğrencilerinin rehber öğretmeni sevimli, kişiler arası iletişimde çekici olan ve kendilerinde mutluluk duygusu uyandıran kişiler olarak temsil ettikleri görülmektedir. Diğer bir ifade ile ilkokul öğrencilerinin rehber öğretmenin yanında oldukları zaman kendilerini mutlu hissettikleri ve rehber öğretmenden yardım almaya istekli ve gönüllü oldukları söylenebilir. Alan yazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Shi, Liu ve Leuwerke (2014) yapmış oldukları araştırmalarında lise öğrencilerinin rehber öğretmeni samimi ve sevecen biri olarak nitelendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ünal ve Ünal (2010) lise öğrencilerinin rehber öğretmene ilişkin algılarının metaforik inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin rokko şeker, rengarenk, toto yumurta şeklide metaforlar ürettikleri, rehber öğretmeni hayatı güzelleştiren ve mutluluk veren birisi olarak nitelendirdikleri belirlemişlerdir. Alan yazındaki çalışmaların sonuçlarının mevcut araştırma bulgusuyla benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Öğrencilerin rehber öğretmeni kişiler arası çekici/sevgi ve mutluluk veren olarak algılamaları, rehber öğretmen ile iletişimi başlatma ve sürdürmesi davranışları üzerinde olumlu etkisinin olacağı ifade edilebilir. Bu sayede öğrencilerin rehber öğretmenden ve rehberlik servisinin sunmuş olduğu hizmetlerden faydalanma konusunda daha katılımcı olacakları düşünülebilir. Diğer açıdan mevcut araştırmada elde edilen bu bulgunun alan yazında ifade edilen etkili psikolojik danışmanların özellikleri ile benzer olduğu ifade edilebilir. Alan yazında etkili bir psikolojik danışmanın soğukkanlı ve içine kapanık olmak yerine sevecen, arkadaşça yaklaşımı benimseyen ve sıcakkanlı bireyler olması gerektiği ifade edilmektedir (Beesley ve Frey, 2006; Hackney ve Cormier, 2008). Başka bir ifade ile rehber öğretmenin karşısındaki ile aktif olarak ilgilenmesi, onun mutluluğuna katkı sağlamak için çaba göstermesi ve bireylerin kendisi ile iletişim kurma isteğinin arttıracak kişilik özelliklerini taşımasının, rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde sunumu açısından önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak yapılan bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin rehber öğretmen kavramına ilişkin olumlu metaforlar ürettikleri, ortaya çıkan temaların etkili psikolojik danışmanın kişisel ve mesleki özellikleri ile tutarlık sağladığı görülmüştür. Diğer açıdan bu kademedeki çocukların rehber öğretmenle ilgili üretmiş oldukları metaforlara bakarak, rehber öğretmeni ruh sağlığı çalışanı olarak gördükleri, sorunlarına çözüm bulmak ve sıkıntılarını anlatma konusunda rehber öğretmene gitmeye öncelik verdikleri, onları güvenilir, yol gösterici, bilgi kaynağı, çare bulucu, rahatlatan ve huzur veren birisi olarak algıladıkları değerlendirilmiştir.

ÖNERİLER

Öneriler bölümü araştırmacılara, politika üreticilerine ve alan çalışanlarına yönelik olarak düzenlenip aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacılara Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları, rehber öğretmenin ilkokul öğrencilerinin dünyasında önemli bir yeri olduğuna işaret etmektedir. Ancak bu araştırma sadece bir ildeki ilkokulda bulunan öğrenciler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle ileride yapılacak olan çalışmalarda farklı bölgelerde bulunan ilkokullarda okuyan öğrencilerden elde edilen verilerle çalışma tekrarlanabilir. Bu sayede daha genellenebilir araştırma bulguları elde edilebilir. Diğer açıdan ilkokul öğrencilerinin rehberlik servisinden beklentilerini değerlendirmek için ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilebilir. Başka bir çalışmada ise ilkokul öğrenci velilerinin rehber öğretmen ve rehberlik servisi ile ilgili görüşlerinin incelendiği nitel bir araştırma yapılabilir.

Politika Üreticileri ve Alan Çalışanlarına Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, rehber öğretmenin ilkokul öğrencileri açısından önemli konumda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü ilkokul kademesindeki öğrencilerin rehber öğretmeni güven duyulan, dertlerini rahatça açabildikleri, sorunlarına çözüm buldukları en önemli yardım kaynaklarından biri olarak nitelendikleri görülmüştür. Bundan dolayı okullara yapılacak olan rehber öğretmen atamalarında, sayıya göre norm atamaların yeniden gözden geçirilmesi ve ilk norm atamalarının yapılmasında sayı kriterinin yeniden değerlendirilerek gerekli düzenlemelerin yapılmasının, ilkokul kademesinde bulunan tüm çocukların rehberlik hizmetlerinden faydalanma fırsatlarını arttıracığı değerlendirilmiştir. Diğer açıdan ilkokul kademesinde çalışan rehber öğretmenlerin kendilerini ve rehberlik servisine yönelik tanıtıcı etkinlikleri arttırmalarının, bu kademe okuyan çocukların bu hizmeti kavraması ve bu hizmetten daha aktif bir şekilde yararlanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Destek Bilgisi/Finansman Bilgileri

Bu çalışmada herhangi bir özel veya resmi bir kuruluştan ya da başka bir organizasyondan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması

Sorumlu yazar bu araştırmada herhangi başka bir yazar veya kuruluş ile çıkar çatışması olmadığını belirtir.

Bilgilendirilmiş Onam Formu

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler ve velileri, araştırmanın içeriğiyle ilgili ve çalışmanın gönüllülük esasına göre yürütüldüğüne dair bilgilerin bulunduğu bilgilendirilmiş onam formu ile aydınlatılmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aluede, O., ve Egbochuku, E. (2009). Teachers' opinions of school counseling programs in Nigerian secondary schools. *Educational Research Quarterly*, 33(1), 42.
- Amundson, N. E. (2011). Active engagement and the use of metaphors in employment counseling. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 182-185.
- Amatea, E. S. ve Clark, M. A. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counseling role. *Professional School Counseling*, 9(1), 16-27
- American School Counselor Association [ASCA] (2020a). *The school counselor and comprehensive school counseling programs*. <https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/home/SCCompetencies.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- American School Counselor Association [ASCA] (2020b). <https://www.schoolcounselor.org/school-counselors-members/careers-roles> adresinden ulaşılmıştır.
- Başaran, M. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri*. Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayınları.
- Beesley, D. ve Frey, L. L. (2006). Principals' perceptions of school counselor roles and satisfaction with school counseling services. *Journal of School Counseling*, 4(14), 1-27.
- Bıçak, A. (2006). *Resmi ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Akdeniz Üniversitesi, Antalya
- Camadan, F. ve Kahveci, G. (2013). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin rehber öğretmene (psikolojik danışman) ilişkin algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1371-1392.
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. ABD: Routledge.
- Corey, Gerald. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev: T. Ergene). (1. baskı), Ankara: Mentis Yayıncılık.,
- Eisenhart, M. A. ve Howe, K. R. (1992). *Validity in educational research*. In M. LeCompte, W. Millroy, ve J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*. (pp. 642-680). San Diego: Academic Press.
- Erkan, S. (1997). İlköğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Yönetimi*, 3, 333-406.
- Erkan, S. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ginter, E. J., Scalise, J. J. ve Presse, N. (1990). The elementary school counselor's role: Perceptions of teachers. *The School Counselor*, 38(1), 19-23.
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Gündüz, B., İnandı, Y. ve Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: Betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-34.

- Güven, M. (2005). *İlköğretimde çocuğu olan velilerin çocuklarının okullarındaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin algı ve beklentileri*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma: kapsamlı bir meslek* (Çev. Edt: N. Voltan-Acar). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gibson, R. L. (1999). *Introduction to counseling and guidance*. Prentice Hall.
- Glossoff, H. L., ve Koprowicz, C. L. (1990). *Children achieving potential: An introduction to elementary school counseling and state-level policies*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development and National Conference of State Legislatures. Denver.
- Hill, N. R. (2003). Promoting and celebrating multicultural competence in counselor trainees. *Counselor Education and Supervision, 43*, 39-51.
- Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (Çev. Ergene, T. ve Aydemir Sevim, S.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Jensen, D. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods, 5*(1), 36-54.
- Karataş, Z. ve Baltacı, H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 427-460.
- Karataş, K. ve Sönmez, N. (2019). Lise Öğrencilerinin Rehberlik Hizmetlerine ve Rehber Öğretmene İlişkin Görüşleri: Metaforik Bir Analiz. *Journal of Theoretical Educational Science, 12*(3), 915-934.
- Nas, E. (2019). Bir metafor çalışması: öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 291-301.
- Özmen, Z. K. ve Kabapınar, Y. (2019). Sınıf Öğretmenleri ve Okul Psikolojik Danışmanları Birbirlerini Nasıl Algılamaktadır?. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9*(53), 482-521.
- Kutlu, M. ve Güven, M. (2002). Özel ve resmi ilköğretim okulu öğrencilerinin öğretmenlerinden bekledikleri ve gözledikleri rehberlik davranışları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(18), 15-24.
- Kuhn, L. (2004). *Student perceptions of school counselor roles and functions*. Unpublished thesis. Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. (Çev. Demir, G.Y). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Lepkowski, W. J. ve Packman, J. (2006). Can counselors learn to accurately assess their skills?: Study of counselors-in-training's self-assessments. *Retrieved on July, 5*, 1-12.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review, 62*(3), 279-301.
- Madlambayan, J. V. (2017). Students' perceived level of importance and performance of school counselor roles and functions. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences, 4*(4), 456-463.
- Memduhoğlu, H.B. ve Dalççek, E. (2016). Öğretmenlerin rehberlik servisine ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies, 47*, 137-148.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/10113305_yeni_rehbrlk_yon.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Midgley, W., Trimmer, K. ve Davies, A. (Eds.). (2014). *Metaphors for, in and of education research*. Cambridge Scholars Publishing
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis an expanded sourcebook*. London: Sage Publication.
- Özabacı, N., Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(19), 8-22.
- Polat, C. (2007). *İlköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinde yararlanma düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Poyraz, C. (2007). *Orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching, 2*(3), 176-186.

- Shi, Q., Liu, X. ve Leuwerke, W. (2014). Students' perceptions of school counselors: an investigation of two high schools in Beijing, China. *Professional Counselor*, 4(5), 519-530.
- Solomonson, L. L., Roaten, G. K., Jones, D. G. ve Albrecht, A. C. (2014). College freshmen's perceptions of high school counselors. *Journal of Professional School Counseling: Practice Theory, and Research*, 41(1), 2-16.
- Sackett, C. R., Farmer, L. B. ve Moran, K. B. (2018). A phenomenological inquiry of high school students' meaningful experiences with school counselors. *Journal of School Counseling*, 16(19),1-31.
- Tatlıloğlu, K. (1999). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden beklentiler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tan, H. ve Baloğlu, M. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik teori ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 260-272.
- Vail, K. (2005). What do counselors do?. *American School Board Journal*, 192(8), 24-27.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yalçın, S., Yılmaz, M. ve Karakaya, Y. (2017). Ortaöğretim öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma servislerine ilişkin bakış açılarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8 (26), 277-289.
- Yalçın, S., Yılmaz, M. ve Karakaya, Y. (2018). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 662-675.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri: okulöncesi eğitim-ilköğretim-ortaöğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitimde rehberlik hizmetleri: Gelişimsel yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26.
- Zalaquett, C. P. (2005). Principals' perceptions of elementary school counselors' role and functions. *Professional School Counseling*, 8(5), 451-457.
- Zhao, H. ve Huang, J. (2008). Interpreting metaphor in use by Mandarin teachers of English. *Polyglossia* 15, 1-9.

İletişim/Correspondence

Uzm. Psikolojik Danışman, Öğretim Görevlisi, Faruk Caner YAM
farukcaner.yam@gop.edu.tr
farukcaneryam@hotmail.com

The Content Analysis of the Theses Conducted in the Field of Science Education on Electricity in Turkey

Belkiz Caymaz, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0002-3689-040X

Abstract

The aim of this study is to analyze some thesis conducted in Turkey on electricity issues related to science education, and to present these studies in an integrity. Document analysis method was used in the study. Between the years 2005-2019, 128 thesis studies on electricity in science education were analyzed in terms of various variables (type and year of the thesis, in which university, research subject, research method, basic results, recommendations). As a result of the analysis, it was seen that most of the studies were master's thesis, the highest number of publications was made in 2019, and the studies investigating the effect of teaching on academic achievement and attitude are the majority. While the t-test was used frequently in the analysis of quantitative data, descriptive and content analysis were used in the analysis of qualitative data. In the experimental studies, it was determined that teaching in the experimental groups had positive effect on some variables and some others were not. In parallel with the findings, some suggestions were made for teachers, MoNE, academicians and researchers, and suggestions were made especially for researchers and MoNE. Based on the results of the studies, some suggestions have been made for future research on electricity.

Keywords: *electricity, science education, thesis studies, content analysis*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 701-718
DOI: 10.17679/inuefd.642759

Article type:
Research article

Received : 04.11.2019
Accepted : 19.05.2020

Suggested Citation

Caymaz, B. (2020). The content analysis of the theses conducted in the field of science education on electricity in Turkey, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 701-718. DOI: 10.17679/inuefd.642759

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the most important aims of science education is to enable students to learn, assimilate and use basic concepts related to science in daily life (Caymaz and Aydın, 2019a). Concepts are the basis of science education and meaningful learning cannot be expected without learning these concepts (Caymaz and Aydın, 2019b). One of the basic concepts in science education is "electricity". The subject of electricity includes abstract and complex concepts such as voltage, current and resistance. The fact that these concepts cannot be observed directly makes it difficult to learn and teach the subject of electricity (Taber, Trafford and Quail, 2006; Gunstone, Mulhall and McKittrick, 2009). In Turkey, numerous studies have been conducted on the subject of electricity in science education. It is thought that the access of teachers and researchers to all relevant studies will be particularly difficult in terms of time. In this respect, it is considered that it would be beneficial and effective to collect and present all studies related to the subject in a single study. In this context, domestic studies on electricity need to be subjected to content analysis in terms of some themes.

Purpose

The aim of this study is to analyze some thesis conducted in Turkey on electricity issues related to science education, and to present these studies in an integrity. In addition, it is aimed to identify common or different points in the studies and to guide future researches. Thus, it is thought that the existing gap in the related literature can be determined and the repetition of similar studies can be prevented. In line with the reasons mentioned above, the thesis studies conducted between 2005-2019 on the subject were examined comparatively and answers to the following questions were sought:

1. What is the type of dissertation studies and how is the distribution of them by years?
2. How is the distribution of theses according to universities?
3. What research topics do the theses involve?
4. What are the research methods (working group, data collection tools and analysis methods) used in theses?
5. What are the main results of the theses?
6. What suggestions have been made in the theses?

Method

In this study, document analysis method which is one of the qualitative research methods, was used. In this study, thesis studies on electricity subject between 2005-2019 were searched in the database of National Thesis Center. As a result of the research, 136 theses were reached; however, since the full text of 8 theses could not be reached, 128 theses were included in the study. Thesis review form was prepared by the researcher in line with similar studies in the literature (Çetinkaya and Taşar, 2017; Daşdemir, 2018; Kabataş-Memiş, 2017). This form contains six main headings and sub-headings, which are "type and year of the thesis, university where the study was conducted, research topic, research method (working group, data collection tool and analysis method), main results, recommendations". Each of the theses was examined within the framework of these titles and content analysis was conducted. In this context, the data obtained were first coded, and then themes and sub-themes were created. In the presentation of the themes, a table or graph which only included frequency values, was used.

Discussion & Conclusion

Within the scope of the research, a total of 128 theses, 105 master's and 23 doctoral theses were examined. It was seen that the minimum number of thesis was conducted in 2005 (f=2) and the highest number of thesis was conducted in 2019 (f=18). When the distribution of theses according to universities was examined, it was determined that master's thesis was conducted in many universities and doctorate thesis was conducted in very few universities. Compared to master's theses, doctorate theses are more comprehensive, long-term and offer more in-depth information about the subject. In this context, the number of doctoral theses should be increased.

It was determined that the research topic of the studies was gathered under six themes as "attitude, skill, conceptual dimension, academic dimension, scientific dimension and other fields". In most of the studies, the effect of teaching on academic achievement (f=87), permanence of learning (f=26) and attitude towards

science course (f=37) was investigated. In addition, there were studies investigating the effect of teaching on various skills. It was seen that experimental method was the most preferred as a quantitative research method (f=103), the number of studies using qualitative research methods was quite limited (f=7), tests (f=125) and scale/questionnaire (f=108) were the most preferred data collection tools, and parametric tests were mostly used for data analysis. In order to gain more in-depth information on the subject, the number of qualitative studies should be increased. In addition, the number of researches on skills frequently emphasized in renewed curriculum, should be increased.

It is noteworthy that most of the studies on electricity were focused on secondary school students and limited number of studies have been conducted with primary school/high school students and teacher candidates/teachers. Research has shown that different alternative ideas on a subject can be seen at all levels of education. In this context, at every level of education starting from primary school, it is necessary to determine which students have prior knowledge about electricity and whether this information matches scientific ideas. Also, considering that pre-service teachers/teachers who do not have sufficient scientific knowledge on the subject will convey their own views to their students, it is important to investigate whether pre-service teachers/teachers have alternative ideas on the subject. In parallel with the findings, some suggestions were made for teachers/MoNE/academicians/ researchers. It was determined that the most suggestions were made for researchers and MoNE.

Türkiye’de Elektrik Konusuyla İlgili Fen Eğitimi Alanında Yapılan Tez Çalışmalarının İçerik Analizi

Belkız CAYMAZ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-3689-040X

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de elektrik konusuyla ilgili fen eğitimi alanında yapılan tez çalışmalarını analiz etmek ve bir bütünlük içinde sunmaktır. Çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. 2005-2019 yılları arasında fen eğitimi alanında yapılmış elektrik konulu 128 tez çalışması, çeşitli değişkenler (tezin türü ve yılı, çalışmanın yapıldığı üniversite, araştırma konusu, araştırma yöntemi, temel sonuçlar, öneriler) bakımından analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, en fazla yayının 2019 yılında yapıldığı, yapılan öğretimin akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür. Çalışmaların ortaokul öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı, araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemlerinden en çok deneysel yöntemin tercih edildiği, verilerin daha çok testler ya da ölçek/anket yoluyla toplandığı, nicel verilerin analizinde t testinin, nitel verilerin analizinde ise betimsel analizin ve içerik analizinin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Deneysel çalışmalarda, deney gruplarında yapılan öğretimin bazı değişkenler üzerinde istatistiksel açıdan olumlu etki yarattığı, bazı değişkenler üzerinde ise istatistiksel olarak etkili olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda, elde edilen bulgulara paralel olarak öğretmenlere, Milli Eğitim Bakanlığına [MEB], akademisyenlere ve araştırmacılara yönelik birtakım önerilerde bulunulduğu, en çok önerinin araştırmacılara ve MEB’e yönelik olarak yapıldığı görülmüştür. İncelenen çalışmaların sonuçlarından hareketle, elektrik konusunda gelecekte yapılabilecek araştırmalar için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: elektrik, fen eğitimi, tez çalışmaları, içerik analizi.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 701-718
DOI: 10.17679/inuefd.642759

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 04.11.2019
Kabul Tarihi : 19.05.2020

Önerilen Atıf

Caymaz, B. (2020). Türkiye’de elektrik konusuyla ilgili fen eğitimi alanında yapılan tez çalışmalarının içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 701-718. DOI: 10.17679/inuefd.642759

GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler eğitim anlayışını da etkilemiş, öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçiş yapılmıştır. Öğrenciler, bilginin pasif alıcısı konumundayken, aktif yapılandırıcısı konumuna geçmiştir ve anlamlı öğrenme ön plana çıkmıştır. Fen eğitiminin en önemli amaçlarından birisi de, öğrencilerin fenle ilgili temel kavramları öğrenmesini, özümsemesini ve bu kavramları günlük hayatta kullanabilmesini sağlamaktır (Caymaz ve Aydın, 2019a). Kavramlar, fen eğitiminin temel yapıtaşlarıdır ve bu kavramlar öğrenilmeden anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi beklenemez (Caymaz ve Aydın, 2019b). Yapılan çalışmalar, öğrencilerin bir kavrama ya da doğal olaya ilişkin birtakım ön bilgilerle sınıfa geldiğini, bu bilgilerin çoğunlukla bilimsel doğrulardan uzak olduğunu göstermektedir (Duit ve Treagust, 2003). Ayrıca, öğrencilerin günlük hayattan edindikleri deneyimlerin, onların görüşlerini ve olayları yorumlama biçimlerini etkilediğini, bunun da sıklıkla fen derslerinde bilimsel olarak doğru kabul edilen bilgilerin öğrenilmesini ve özümsemesini zorlaştırdığını ortaya koymaktadır (Farrokhnia ve Esmailpour, 2010; McDermott ve Shaffer, 1992; Tarciso-Borges ve Gilbert, 1999). Bir kavrama ya da olaya ilişkin edinilen deneyimlerin, çoğu zaman okullarda öğretilen bilimsel karşılıklarıyla uyumuyor olması buna sebep olarak gösterilebilir (Bilal ve Erol, 2009; Liu, 2001; Masson, Potvin, Riopel ve Fois, 2014). Örneğin, birçok insan daha ağır nesnelerin yere daha hızlı düştüğü, Dünya'nın Güneş'e daha yakın olduğu zamanlarda yaz mevsiminin yaşandığı şeklinde yanlış görüşlere sahiptir (Masson ve diğerleri, 2014). Kavramlara/olaylara ilişkin bu tarz yanlış görüşlerin var olma ihtimali, öğrencilerin sınıfa hangi ön bilgilerle geldiği sorusunu akla getirmektedir. Bu sebeple fen eğitimi alanında, öğrencilerin kavramsal anlamaları, sahip oldukları alternatif kavramlar ve nedenleri üzerine yapılan araştırmalar son yıllarda hız kazanmıştır (Bilal ve Erol, 2009; Masson ve diğerleri, 2014; Mulhall, McKittrick ve Gunstone, 2001; Slotta ve Chi, 2006).

Fen eğitimindeki temel kavramlardan birisi de "elektrik"tir. Elektrik, ilköğretim düzeyinde (3.-8.sınıf) fen bilimleri dersi, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde ise fizik dersi kapsamında öğretilen bir konudur. Elektrikli aletlerin ve elektrik enerjisinin günlük yaşamda sıklıkla kullanılıyor olması, öğrencilerin okul öncesi dönemden başlayarak bu konu hakkında birtakım ön bilgiler edinmesine yol açmaktadır. Elektrik konusu, gerilim, akım, direnç gibi soyut ve karmaşık kavramları içermektedir. Söz konusu kavramların doğrudan gözlenemiyor olması, konunun öğrenimini ve öğretimi zorlaştırmaktadır (Gunstone, Mulhall ve McKittrick, 2009; Taber, Trafford ve Quail, 2006). Alanyazında yapılan bazı araştırmalarda, öğrencilerin elektrik konusunda istenilen düzeyde öğrenmeyi gerçekleştiremedikleri (Duit ve Rhöneck, 1997, 1998; Mulhall ve diğerleri, 2001), birtakım alternatif kavramlara sahip oldukları (Bilal ve Erol, 2009; Çıldır ve Şen, 2006; Gunstone ve diğerleri, 2009; McDermott ve Shaffer, 1992; Sencar, Yılmaz ve Eryılmaz, 2001; Yıldırım, Yalçın, Şensoy ve Akçay, 2008) ve bu alternatif kavramların değişime dirençli oldukları (Masson ve diğerleri, 2014) görülmüştür. Benzer durum sadece ilköğretim, ortaokul veya lise öğrencilerinde değil, üniversite öğrencilerinde/ öğretmen adaylarında ve öğretmenlerde de tespit edilmiştir (Bilal ve Erol, 2009; Gunstone ve diğerleri, 2009). Farklı eğitim kademelerinde elektriğin öğrenilmesinde/öğretilmesinde hangi model/yöntem veya tekniğin daha etkili olduğu, kavramsal anlamının nasıl kolaylaştırılacağı, alternatif kavramların hangi yollarla tespit edileceği ve giderileceği, öğretim programlarında hangi sınıf seviyesi için hangi kazanımların daha uygun olacağı gibi sorular yapılan çalışmaların odak noktasını oluşturmuştur (Bakırcı, Subay, Midyatlı ve Ünsal, 2010; Gunstone ve diğerleri, 2009; Masson ve diğerleri, 2014; Mulhall ve diğerleri, 2001).

Türkiye'de, fen eğitimi alanında elektrik konusuyla ilgili yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Öğretmenlerin ve araştırmacıların konuyla ilgili yapılmış tüm çalışmalara erişiminin özellikle zaman açısından zorluk yaratacağı, bu bakımdan konuyla ilgili yapılmış tüm çalışmaların tek bir çalışmada toplanmasının ve sunulmasının yararlı ve etkili olacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı, elektrik konusuna ilişkin yurt içi kaynaklı çalışmaların bazı temalar açısından içerik analizinden geçirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de elektrik konusuyla ilgili fen eğitimi alanında yapılan tez çalışmalarını analiz etmek ve bir bütünlük içinde sunmaktır. Ayrıca, çalışmalardaki ortak ya da farklı noktaların tespit edilmesi ve bu çalışmanın gelecekte yapılabilecek araştırmalara rehberlik etmesi de amaçlanmıştır. Böylece konuyla ilgili alanyazında var olan boşluğun tespit edilebileceği, benzer çalışmaların tekrarlanmasının önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Belirtilen gerekçeler doğrultusunda konuyla ilgili 2005-2019 yılları arasında yapılan tez çalışmaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yapılan tez çalışmalarının türü nedir ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Tezler hangi araştırma konularını içermektedir?
4. Tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri (çalışma grubu, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri) nelerdir?
5. Tezlerde ulaşılan temel sonuçlar nelerdir?
6. Tezlerde hangi önerilerde bulunulmuştur?

Çalışmanın Önemi

Elektrikle ilgili fen eğitimi alanında yapılan tez çalışmalarının analizi, araştırmacıların daha çok neye odaklandığına dair bilgi vermekle birlikte, geçmişten günümüze konuyla ilgili detaylı ve gelişimsel bir bilgi sunmaktadır. Alanyazında konuyla ilgili yapılmış çalışmaların tek tek araştırılması ve incelenmesi, hem öğretmenler hem de araştırmacılar açısından zorluk yaratabilir. Yapılan güncel çalışmaların tek bir kaynaktan toplanarak analiz edilmesi, bu çalışmaların incelenmesini kolaylaştırmakta ve bütüncül bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın öğretmenler/akademisyenler/program geliştirme uzmanları için önemli ve yararlı olacağı söylenebilir. Alanyazın taraması sonucunda, elektrik konusuyla ilgili yapılan tez çalışmalarının içerik analizini yapan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın, bu açıdan gelecekte yapılacak çalışmalara rehberlik etmesi beklenmektedir.

YÖNTEM

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyalleri önceden belirlenen kriterlere göre incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada, elektrik konusuyla ilgili 2005-2019 yılları arasında eğitim alanında yapılmış tez çalışmaları sistematik bir şekilde incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Elektrik konusu, ilkokuldan başlayarak öğretimin her kademesinde yer alan temel fen konularından birisidir. Bu çalışmada, elektrik konusuyla ilgili 2005-2019 yılları arasında yapılmış tez çalışmaları YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında taranmıştır. Daha iyi bir fen eğitimi için öğretim programları güncellenmekte, buna bağlı olarak ünite ve konu başlıkları da değişebilmektedir (MEB, 2005, 2013, 2018). Bu durum, yapılan tez çalışmalarının başlıklarını etkilemektedir. Tez merkezinden tarama yapılırken bu durum göz önünde bulundurulmuş, farklı anahtar kelimelerle tarama yapılmıştır. Bu anahtar kelimeler: "Elektrik, Gerilim, Elektrik Akımı, Direnç, Seri ve Paralel Bağlama, Elektrik İletimi, Basit Elektrik Devreleri, Elektrostatik, Durgun Elektrik"tir. Tarama sonucunda 136 teze ulaşılmıştır; fakat 8 tezin erişim izni olmadığı için 128 tez araştırma kapsamına alınmıştır. İncelenen tezlerin 109'unda sadece elektrik konusu üzerinde, 19'unda ise elektrik konusunu da içeren birden fazla konu üzerinde çalışılmıştır. Söz konusu tezlerin bulgularında sadece elektrikle ilgili olan kısımlar incelenmiş ve araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

İlk olarak alanyazından da yararlanılarak araştırmacı tarafından *tez inceleme formu* oluşturulmuştur (Çetinkaya ve Taşar, 2017; Daşdemir, 2018; Kabataş-Memiş, 2017). Bu form "tezin türü ve yılı, çalışmanın yapıldığı üniversite, araştırma konusu (deneysel çalışmalarda kullanılan yöntem veya teknikler), araştırma yöntemi (çalışma grubu, veri toplama aracı ve analiz yöntemleri), temel sonuçlar, öneriler" olmak üzere altı ana başlık ve alt başlıklar içermektedir. Tezlerin her biri bu başlıklar çerçevesinde kapsamlı bir şekilde incelenmiş, veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Tezler üç ay süre zarfında incelenmiş, her bir tez için bilgisayar ortamında form hazırlanmıştır. Daha sonra bu formlar içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde veriler "kodlama, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması" şeklinde dört evrede analiz edilir (Çepni, 2012). Bu bağlamda, elde edilen veriler ilk olarak kodlanmış ve alt temalar oluşturulmuştur. Temaların sunumunda tablo ya da grafikten yararlanılmış olup hepsinde istatistiksel olarak sadece frekans değerlerine yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

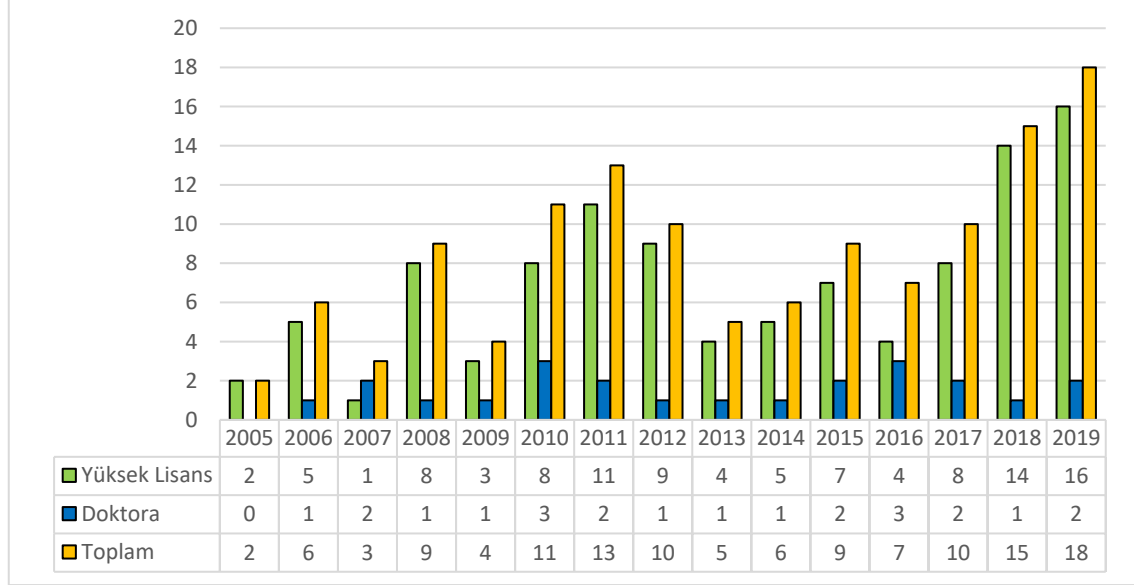
Araştırmaya dahil edilen tezler, fen eğitimi alanında doktorasını tamamlamış bir uzmana bilgisayar ortamında verilmiştir. Uzmanın, rastgele seçeceği 32 tezi (%25), araştırmacı tarafından hazırlanan tez inceleme formu doğrultusunda incelemesi ve kodlaması istenmiştir. Araştırmacı ve uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılan bu kodlamalar karşılaştırılmış, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formülle güvenilirlik yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi ,94 bulunmuştur. Hesaplama sonucunda ,80 ve üzeri bir değer çıkarılması, yapılan değerlendirmenin güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994; Miles, Huberman ve Saldana, 2014).

BULGULAR

Bu başlık altında, araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tez Çalışmalarının Türü ve Yıllara Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin 105'i (%82,1) yüksek lisans, 23'ü (%17,9) doktora tezidir. Tez çalışmalarının yayın türüne ve yıllara göre dağılımı Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. Tez çalışmalarının türü ve yıllara göre dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde, en az sayıda yüksek lisans tezinin 2007 yılında, en fazla sayıda yüksek lisans tezinin ise 2019 yılında tamamlandığı görülmektedir. Doktora tezlerinin dağılımı incelendiğinde, 2005 yılında elektrik konusuyla ilgili tamamlanmış doktora tezinin bulunmadığı, en fazla sayıda doktora tezinin 2010 ve 2016 yıllarında tamamlandığı görülmektedir. Toplam tez sayısı bakımından incelendiğinde, konuyla ilgili en az sayıda tezin 2005 yılında (f=2), en fazla sayıda tezin ise 2019 yılında (f=18) tamamlandığı tespit edilmiştir. 2012 yılına kadar elektrik konusunu çalışan tezlerin sayısında dalgalanmalar olduğu, 2013 yılından itibaren 2019 yılına kadar (2016 yılı hariç) tez sayısında düzenli bir artışın olduğu dikkat çekmektedir.

Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite Adı	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)	Toplam
Adıyaman Üniversitesi	2		2
Adnan Menderes Üniversitesi	1		1
Ahi Evran Üniversitesi	2		2
Akdeniz Üniversitesi	1		1
Aksaray Üniversitesi	1		1
Amasya Üniversitesi	3		3
Atatürk Üniversitesi	7	4	11
Balıkesir Üniversitesi	2	1	3
Bartın Üniversitesi	2		2
Bülent Ecevit Üniversitesi	4		4
Boğaziçi Üniversitesi	1		1
Celal Bayar Üniversitesi	2		2
Cumhuriyet Üniversitesi	1		1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2		2
Çukurova Üniversitesi	1		1
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	3	4
Dumlupınar Üniversitesi	1	1	2
Ege Üniversitesi	1		1
Erciyes Üniversitesi	2		2

Tablo 1'in devamı

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1		1
Fırat Üniversitesi	3	1	4
Gazi Üniversitesi	12	8	20
Hacettepe Üniversitesi	2	1	3
İnönü Üniversitesi	1		1
İstanbul Üniversitesi	2		2
Kafkas Üniversitesi	1		1
Karadeniz Teknik Üniversitesi	4		4
Kastamonu Üniversitesi	2	1	3
Kırıkkale Üniversitesi	3		3
Kocaeli Üniversitesi	2		2
Marmara Üniversitesi	3	1	4
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	4		4
Mersin Üniversitesi	1		1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	5		5
Niğde Üniversitesi	1		1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi		1	1
Orta Doğu Teknik Üniversitesi		1	1
Pamukkale Üniversitesi	4		4
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1		1
Sakarya Üniversitesi	4		4
Selçuk Üniversitesi	3		3
Trabzon Üniversitesi	1		1
Uludağ Üniversitesi	3		3
Uşak Üniversitesi	2		2
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	3		3
Toplam	105	23	128

Tablo 1'e göre, elektrik konusunda yüksek lisans ve doktora tez çalışmasının en fazla sayıda yapıldığı üniversiteler Gazi Üniversitesi (f=20) ve Atatürk Üniversitesi'dir (f=11). Ondokuz Mayıs Üniversitesi ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde konuyla ilgili yapılmış yüksek lisans çalışması bulunmamaktadır. Tabloda yer alan çoğu üniversitede konuyla ilgili doktora tez çalışmasının hiç yapılmamış olması da dikkat çekmektedir.

Tezlerin Araştırma Konusu

Elektrik konusuyla ilgili yapılmış tez çalışmaları incelendiğinde, tezlerin çoğunda birden fazla araştırma konusunun bulunduğu görülmüştür. Benzer özellikte olanlar aynı temada toplanmıştır. Elde edilen altı tema ve bunlara ait alt temalar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Tezlerin Araştırma Konusu

Temalar	Alt Temalar	(f)
Tutuma Yönelik Çalışmalar	Fen bilimleri dersine yönelik tutum	37
	Laboratuvara yönelik tutum	1
	Fizik dersine yönelik tutum	2
	Bilgisayara yönelik tutum	1
	Bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutum	1
	FeTeMM (STEM) uygulamalarına yönelik tutum	3
Beceriye Yönelik Çalışmalar	Bilimsel süreç becerileri	14
	Bilimsel işlem becerisi	1
	Üst düzey düşünme becerileri	2
	Üst bilişsel beceri	1
	Yaşam becerisi	1
	Yansıtıcı düşünme becerisi	2
	Eleştirel düşünme becerisi/eğilimi	3
	Problem çözme becerisi	2
Yaratıcı düşünme becerisi	2	

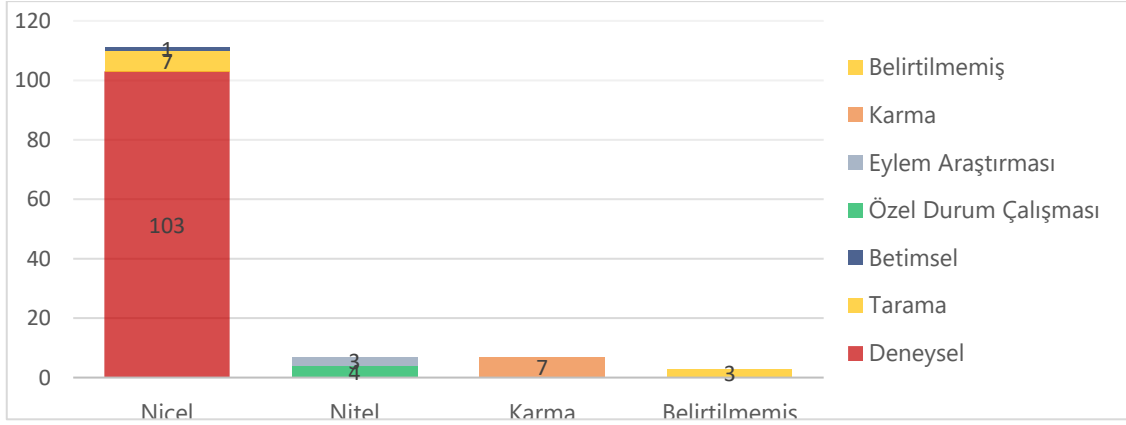
Tablo 2'nin devamı

Kavramsal Boyuta Yönelik Çalışmalar	Kavramsal anlama/gelişim	15
	Kavram yanılgılarının belirlenmesi	5
	Kavram yanılgılarının giderilmesi	4
	Kavram yanılgılarının belirlenmesi ve giderilmesi	3
	Kavramsal değişim	1
	Kavramları günlük hayatla ilişkilendirme	1
	Kavramlara yönelik düşünceler	1
	Kavram testi geliştirme	1
Akademik Boyuta ve Öğrenme Sürecine Yönelik Çalışmalar	Akademik başarı/öğrenme düzeyi	87
	Bilginin (öğrenilenlerin) kalıcılığı	26
	Derse yönelik motivasyon	13
	Akademik öz yeterlik	1
	Akademik risk alma düzeyi	1
	Öz yeterlik/ öz kavramı	2
	Öğrenme yaklaşımları	2
	Öğrenme stratejileri	1
	Tartışmaya isteklilik	1
	Hedef yönelimi	1
Bilimsel Boyuta Yönelik Çalışmalar	Bilimin doğasına yönelik görüşler	5
	Bilimsel pratikler algısı	1
	Bilimsel yaratıcılık	1
Diğer Alanlara Yönelik Çalışmalar	Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)	5
	Öğretim programının incelenmesi/değerlendirilmesi	4
	Materyal geliştirme ve etkililiğini inceleme	4

Tablo 2 incelendiğinde, elektrik konusuyla ilgili yapılan çalışmaların araştırma konusunun “tutum, beceri, kavramsal temel, akademik boyut, bilimsel boyut ve diğer alanlar” olmak üzere altı tema altında toplandığı görülmektedir. *Birinci temada*, elektrik konusuyla ilgili yapılan çalışmaların, tutum üzerine olan etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Bunlar içerisinde en çok fen bilimleri dersine yönelik tutumun (f=37) araştırılması dikkat çekmektedir. Az sayıda da olsa laboratuvara yönelik tutum/fizik dersine yönelik tutum/bilgisayara yönelik tutum/STEM uygulamalarına yönelik tutumunda araştırıldığı tespit edilmiştir. *İkinci temada*, yapılan çalışmalardan bazılarının çeşitli beceriler üzerindeki etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Bu beceriler, bilimsel süreç becerileri (f=14), eleştirel düşünme becerisi (f=3), yansıtıcı düşünme becerisi (f=2), yaratıcı düşünme becerisi (f=2), problem çözme becerisi (f=2), üst düzey düşünme becerileri (f=2), üst bilişsel beceri (f=1), bilimsel işlem becerisi (f=1), yaşam becerisi (f=1) şeklinde dağılım göstermektedir. *Üçüncü temada*, yapılan çalışmaların bir kısmının kavramsal gelişim üzerine odaklandığı belirlenmiştir. Kavram temelli çalışmaların çoğunda, yapılan öğretimin kavramsal anlamaya/gelişime (f=15) olan etkisinin araştırılması göze çarpmaktadır. Bazı çalışmaların kavram yanılgılarının belirlenmesine (f=5), bazılarının kavram yanılgılarının giderilmesine (f=4), bazılarının ise kavram yanılgılarının tespit edilmesine ve giderilmesine (f=3) odaklandığı görülmektedir. *Dördüncü temada*, yapılan uygulamanın akademik başarı/öğrenme düzeyi üzerindeki etkisini (f=87) araştırılan çalışma sayısı dikkate değer düzeydedir. İkinci sırada öğrenilenlerin kalıcılığı (f=26), üçüncü sırada ise derse yönelik motivasyon (f=13) gelmektedir. Bunların dışında az sayıda da olsa yapılan uygulamanın akademik öz yeterlik/risk alma düzeyi/öz kavramı, öğrenme yaklaşımları/stratejileri gibi değişkenler üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. *Beşinci temada*, bilimsel boyuta yönelik araştırma yapan çalışma sayısının az olması dikkat çekmektedir. Bunlar içerisinde en çok yapılan uygulamanın, bilimin doğasına yönelik görüşler üzerine olan etkisinin (f=5) araştırıldığı görülmektedir. *Altıncı temada* ise, teknolojik pedagojik alan bilgisi (f=5), öğretim programının incelenmesi ve değerlendirilmesi (f=4), materyal geliştirme ve etkililiğini inceleme (f=4) üzerine araştırmaların yapıldığı tespit edilmiştir.

Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri

İncelenen tez çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 2. Araştırma yöntemleri

Grafik 2 incelendiğinde, elektrik konusuyla ilgili yapılan tez çalışmalarının büyük kısmının nicel (f=111), çok azının ise nitel (f=7) araştırma yöntemleri ve karma yöntem (f=7) kullanılarak gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Nicel araştırma yöntemleri içerisinde en çok deneysel yöntem (f=103) başvurulduğu, az sayıda da olsa tarama (f=7) ve betimsel yöntem (f=1) başvurulduğu görülmektedir. Nitel araştırma yöntemleri içerisinde ise özel durum çalışması (f=4) ve eylem araştırması (f=3) yöntemi tercih edilmiştir. Tez çalışmalarından bazılarında (f=3) araştırma yönteminin açıkça belirtilmediği tespit edilmiştir.

Deneysel desenin tercih edildiği çalışmalarda, farklı yaklaşım/model/yöntem/teknik kullanıldığı tespit edilmiştir ve bunlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Deneysel Desenli Çalışmalarda Kullanılan Yaklaşım/Model/Yöntem/Teknik

Temalar	Alt Temalar	(f)
Yaklaşım	Aktif öğrenme	1
	Araştırma-sorgulama tabanlı öğrenme	3
	Argümantasyon	4
	Çoklu zeka kuramı	2
	FeTeMM/STEM	8
	Proje tabanlı öğrenme	6
	Senaryo tabanlı öğrenme	1
	Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)	1
	Yapılandırıcılık	3
	Yaşam temelli öğrenme	1
Tasarım temelli öğrenme	1	
Model	5E öğrenme modeli	6
	7E öğrenme modeli	2
	Basamaklı öğretim	1
	Harmanlanmış öğrenme	1
	Ortak bilgi yapılandırma modeli	1
	Web tabanlı öğretim	1
	Zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları	1
Yöntem	Alternatif değerlendirme (portfolyo, öğrenci günlükleri, poster)	6
	Biçimlendirici değerlendirme	1
	Bilgisayar destekli öğretim	10
	Eğitsel oyun	4
	Gezi	1
	Gösteri	1
	İşbirlikli öğrenme	3
	Laboratuvar	3
	Probleme dayalı öğrenme	3
	Simülasyon	3
Yansıtıcı düşünme	1	

Tablo 3'ün devamı

Teknik	Akran öğretimi	1
	Analoji	3
	Animasyon	5
	Bil-iste-öğren-anla	1
	Deney (açık uçlu/kapalı/araştırmaya dayalı)	2
	Drama	2
	Düşün-eşleş-paylaş	1
	Kavramsal değişim metni	3
	Kavram haritası	3
	Kavram karikatürü	6
	Öğrenme amaçlı yazma	4
	Tahmin et-gözle-açıkla (TGA)	1

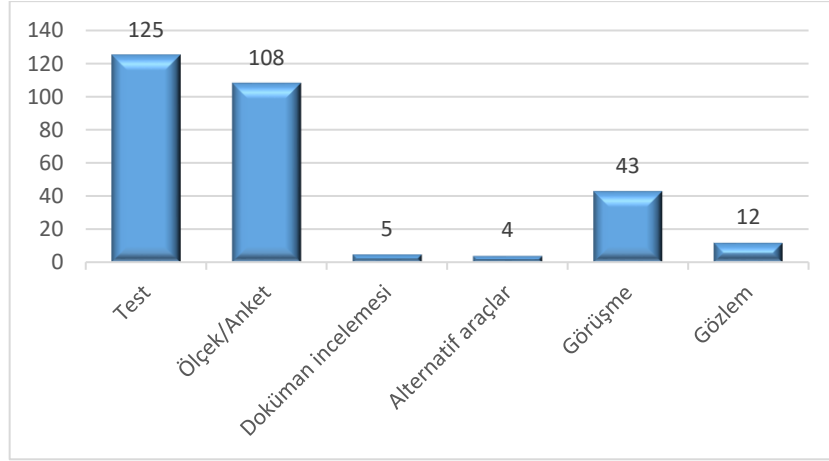
Tablo 3 incelendiğinde, elektrik konulu deneysel çalışmalarda çok farklı yaklaşım, model, yöntem ya da tekniklerin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunlar içerisinde en çok bilgisayar destekli öğretimin (f=10), FeTeMM/STEM yaklaşımının (f=8), 5E öğrenme modelinin (f=6), proje tabanlı öğrenmenin (f=6), kavram karikatürlerinin (f=6) ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin (f=6) tercih edildiği görülmektedir. İncelenen tezlerdeki çalışma gruplarına ait bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

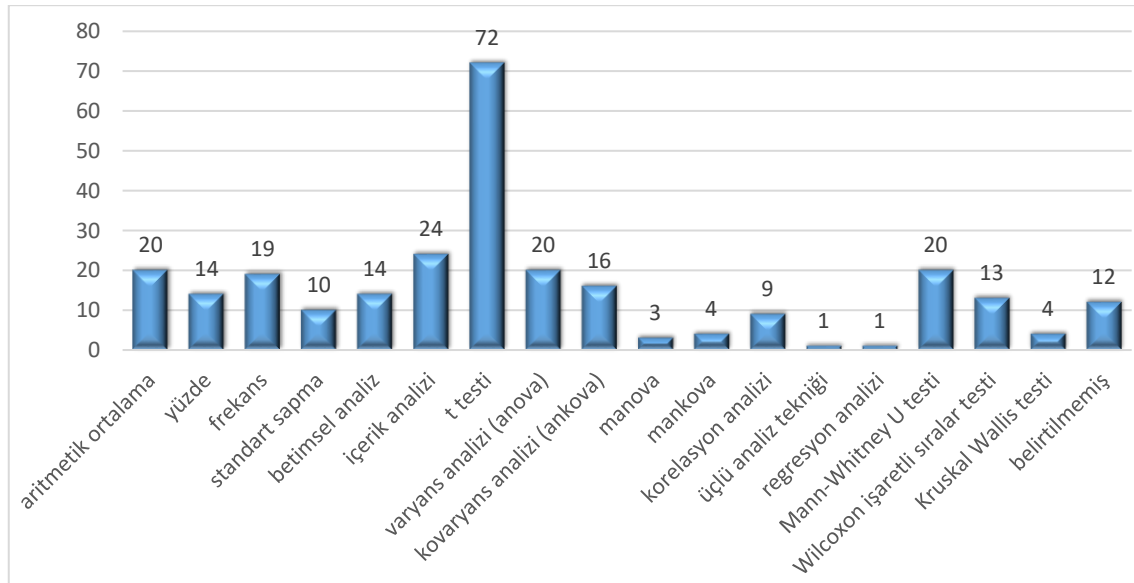
Çalışma Grubu		f	Toplam
İlkokul	3.sınıf	1	8
	4.sınıf	7	
Ortaokul	5.sınıf	18	99
	6.sınıf	27	
	7.sınıf	47	
	8.sınıf	7	
Lise	10.sınıf	1	2
	11.sınıf	1	
Öğretmen adayları	Sınıf öğretmeni adayları	1	9
	Fen bilgisi öğretmen adayları	8	
Öğretmenler	Sınıf öğretmenleri	3	4
	Fen bilimleri öğretmenleri	1	
Karma		6	6
Toplam			128

Tablo 4'e göre, 8 çalışmanın ilkokul, 99 çalışmanın ortaokul, 2 çalışmanın lise düzeyinde olduğu görülmektedir. 9 çalışma öğretmen adaylarıyla, 4 çalışma öğretmenlerle ve 6 çalışma ise karma bir grupta yürütülmüştür. Elektrik konusyla ilgili çalışmaların büyük bir kısmının ortaokul öğrencileri üzerinde yoğunlaşması, diğer öğretim kademelerinde/öğretmen adaylarıyla/öğretmenlerle yapılan çalışma sayısının çok az olması dikkat çekmektedir. Tezlerde kullanılan veri toplama araçları Grafik 3'te verilmiştir.



Grafik 3. Veri toplama araçları

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin çoğunda birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı tespit edilmiştir. Grafik 3'e göre, "testler" en çok kullanılan veri toplama araçlarıdır. Test türü olarak en çok *akademik başarı testi* (çoktan seçmeli (f=89), açık uçlu (f=7)) ve *kavramsal anlama testi* (açık uçlu (f=2), çoktan seçmeli (f=5), iki aşamalı (f=7), üç aşamalı (f=6), dört aşamalı (f=1)) kullanılmıştır. Bazı çalışmalarda ise, üst düzey düşünme testi, bilimsel problem çözme testi, yaratıcı düşünme testi, bilimsel işlem beceri testi gibi testlere de yer verilmiştir. Ölçek/anket türü olarak en çok tutum ölçeği (f=42), bilimsel süreç becerileri ölçeği (f=12) ve motivasyon ölçeği (f=12) kullanılmıştır. Çalışmalarda, teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeği, bilimin doğası anketi, öz yeterlik ölçeği, öğrenme yaklaşımları ölçeği, yansıtıcı düşünme ölçeği, akademik risk alma ölçeği gibi çok farklı türlerde ölçekler de yer almıştır. Doküman inceleme kapsamında öğrenci günlükleri kullanılırken, alternatif araçlar kapsamında ise kavram karikatürü ve posterler kullanılmıştır. Çalışmaların sonunda yapılan görüşmelerin tamamı (f=43), yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Veri analiz yöntemleri belirlenirken, tez yazarının çalışmasında belirttiği analiz yöntemleri dikkate alınmıştır. İncelenen tez çalışmalarının bazılarında verilerin analiz yönteminden bahsedilmediği görülmüştür. Çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri Grafik 4'te verilmiştir.



Grafik 4. Veri analiz yöntemleri

Grafik 4'e göre, tez çalışmalarından elde edilen verilerin analizinde çoğunlukla parametrik testlerin tercih edildiği, bunlar içerisinde ise en fazla t testinin (f=72) kullanıldığı görülmektedir. Nonparametrik testler (Mann-Whitney U testi/Wilcoxon işaretli sıralar testi/Kruskal Wallis testi) ise daha az sayıda kullanılmıştır. Çalışmalarda aritmetik ortalama/yüzde/frekans/standart sapma gibi betimsel istatistik tekniklerinden de sıklıkla yararlanılmıştır. Nitel verilerin elde edildiği çalışmalarda ise betimsel analiz ve içerik analizi gibi nitel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Tezlerde Ulaşılan Temel Sonuçlar

Tezlerin sonuçları değerlendirildiğinde, bazı çalışmalarda yapılan uygulamanın çeşitli değişkenler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ya da herhangi bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bazı çalışmalarda ise, incelenen konu bakımından çalışma grubunda yetersizliklerin olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular “olumlu etkisi var, etkisi yok ve yetersiz” şeklinde üç temaya ayrılmış ve Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Temel Sonuçlar

Temalar	Alt Temalar	(f)	
Olumlu Etkisi Var	Akademik başarı	83	
	Öğrenilenlerin kalıcılığı	26	
	Fen dersine karşı tutum	25	
	Fizik dersine karşı tutum/ Bilgisayar tutumu/ FeTeMM yönelik tutum/ Bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutum	6	
	Kavramsal anlama/ Gelişim/ Kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesi	18	
	Motivasyon	7	
	Bilimsel süreç becerileri	10	
	Akademik risk alma düzeyi/ Akademik öz yeterlik/ Bilimsel işlem becerileri/ Bilimsel problem çözme becerisi/ Bilimsel yaratıcılık/ Yaratıcılık/ Eleştirel düşünme eğilimi/ Yaratıcı düşünme becerisi/ Yansıtıcı düşünme becerisi/ Üst bilişsel beceri/ Üst düzey düşünme becerisi/ Yaşam becerileri	11	
	Bilimin doğasına yönelik görüşler	3	
	Öğrenme yaklaşımları düzeyi/ Tartışmaya isteklilik/ Argüman düzeyleri	3	
	Teknolojik pedagojik alan bilgisi seviyesi	1	
	Etkisi Yok	Fen dersine karşı tutum/Laboratuvara yönelik tutum	15
		Akademik başarı/ Kavramsal anlama	8
Bilimin doğasına yönelik görüş/ Bilimsel pratikler algısı/ Bilimsel süreç becerileri/ Problem çözme becerisi/ Eleştirel düşünme becerisi		8	
Motivasyon/ Öz kavramı/ Öğrenme yaklaşımları/ Hedef yönelimleri		7	
Yetersiz	Bazı kavramları anlamada (kavram yanlışları mevcut)	14	
	Bilimin bütüncül yapısını kavramada	1	
	Kavramsal bilgiler/Bilimin doğası hakkındaki görüşler	1	
	Temel kavramların bilimsel karşılıklarını kavramada	1	
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi seviyeleri	2		

DeneySEL desende yürütülen çalışmalarda, deney gruplarında yapılan öğretim ile kontrol gruplarında yapılan öğretim çeşitli değişkenler bakımından kıyaslanmıştır. Uygulanan öğretimin, deney gruplarında bazı değişkenler üzerinde istatistiksel açıdan olumlu etki yarattığı, bazı değişkenler üzerinde ise istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 5’e göre, elektrik konusunun öğretimine yönelik yapılan çalışmaların akademik başarı üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların büyük bir kısmında akademik başarının arttığı (f=83), az sayıdaki çalışmada ise fark oluşmadığı (f=8) görülmüştür. Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama bakımından yapılan bütün çalışmalarda (f=26) olumlu etkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutumla ilgili yapılan çalışmaların bir kısmında, yapılan öğretimin fen dersine karşı tutumu (f=25) geliştirdiği, bir kısmında ise istatistiksel açıdan fark yaratmadığı görülmüştür. Kavram yanlışlarıyla ilgili çalışmalarda, katılımcıların elektrik kavramlarını anlamada yetersiz kaldıkları ve bazı kavram yanlışlarına sahip oldukları (f=14) görülmüştür. İncelenen çalışmalarda, yapılan öğretimin kavramsal gelişim/kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesi üzerinde olumlu etkisinin (f=18) olduğu görülmüştür. Bazı çalışmalarda yapılan uygulamanın bilimsel süreç becerilerini (f=10), bilimsel işlem becerilerini/bilimsel problem çözme becerisi/.../yaşam becerilerini (f=11) artırdığı, bazı çalışmalarda ise bilimsel süreç becerileri/problem çözme becerisi/eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tabloya genel olarak bakıldığında, yapılan öğretimden olumlu dönütlerin alındığı çalışmaların yanı sıra, istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın oluşmadığı çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir.

Tezlerde Yapılan Öneriler

Tez yazarları tarafından yapılan bazı öneriler Tablo 6'da verilmiştir. Yapılan öneriler öğretmenlere, MEB'e, akademisyenlere ve araştırmacılara yönelik olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Tez çalışmalarında yer alan benzer önerilerin frekans değerleri verilmiştir.

Tablo 6

Yapılan Öneriler

Temalar	Alt Temalar	(f)	
Öğretmenlere	Öğretim faaliyetlerinde, alternatif öğretim yöntem ve tekniklerine yer vermelidir	43	
	Yapılacak elektrik deneyleri için zaman, malzeme veya güvenlik sıkıntısı yaşanacaksa, simülasyondan/animasyondan yararlanabilir	7	
	Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve zihinsel gelişim süreçlerini dikkate almalı, her öğrenciye hitap edecek öğrenme ortamları oluşturmalıdır	9	
	Öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmalı, varsa kavram yanlışlarını tespit etmeli/bunları giderecek öğrenme ortamları düzenlemelidir	9	
	Gerilim, akım, direnç gibi soyut kavramları somutlaştırmalı, bu kavramları günlük hayatla ilişkilendirecek örnekler sunmalıdır	14	
	Öğrenme ortamları, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini/üst bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmalıdır	6	
MEB'e	MEB ile üniversiteler arası koordinasyonu sağlamalıdır	3	
	Öğretim programında konuya ayrılan süre artırılmalıdır	15	
	Öğretmenlere, sınıf içi uygulamalarında kullanabilecekleri alternatif yöntem ve teknikler hakkında hizmet içi eğitim verilmelidir	48	
	Öğretmenlere kavram yanlışlarını tespit etme/giderme/kavramsal anlama testi hazırlama ve uygulama/ materyal geliştirme konulu seminerler düzenlenmelidir	4	
	Öğretmenlere, fen konularının öğretiminde teknolojiyi, pedagojiyi ve alan bilgisini birleştiren uygulama örneklerini içeren seminerler verilmelidir	2	
	Yenilenen program öğretmenlere/velilere tanıtılmalıdır	2	
	Ders kitaplarındaki etkinlikler öğrenci hazırbulunuşluğu açısından gözden geçirilmelidir, etkinliklerin çeşitliliği artırılmalıdır	4	
	Ders kitaplarında alternatif yöntem ve tekniklere göre hazırlanmış etkinliklere yer verilmelidir	12	
	Fen öğretim programında/ders kitabında bilimsel süreç becerilerine/bilimin doğası etkinliklerine/STEM etkinliklerine daha çok yer verilmelidir	4	
	STEM eğitimi okul öncesi dönemden başlayarak üniversite düzeyini de kapsayacak şekilde tüm eğitim kademelerinde uygulanmalıdır	3	
Akademisyenlere	Fen programları, üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin de ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde planlanmalıdır	1	
	Öğretmenlere, laboratuvar ve fen derslerinde kullanılmak üzere gerekli araç, gereç ve materyal sağlanmalıdır	16	
	Fen sınıfları teknolojik bakımdan donanımlı hale getirilmelidir	9	
	Okullara, alan uzmanlarınca hazırlanmış yazılımlar/bilgisayar programları gönderilebilir	8	
	Üniversitelerde yapılan bilimsel çalışmalar öğretmenlere tanıtılmalıdır	5	
	Öğretmen adaylarına, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini nasıl keşfedecekleri, yanlış kavramaları tespit etmek/değiştirebilmek için hangi yöntem ve teknikleri kullanmaları gerektiği öğretilmelidir	7	
	Eğitim fakültelerinde derslerin içerikleri ve uygulama biçimleri gözden geçirilmelidir	3	
	Öğretmen adaylarına alternatif öğretim yöntem ve teknikleri hakkında uygulamalı eğitimler verilebilir	12	
	Araştırmacılara	Uygulama süresi daha uzun olan araştırmalar yapılabilir	11
		Daha ileri bir çalışma, farklı konularda veya sınıf seviyelerinde tekrarlanabilir	67
		Benzer çalışmalar daha büyük örneklemeler ile tekrarlanabilir	26
		İleriki çalışmalarda, yapılan öğretimin farklı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılabilir	25
Elektrik konusundaki kavram yanlışlarının tespitinde ve giderilmesinde hangi yöntemin/tekniklerin daha etkili olduğu araştırılabilir		3	
Konuyla ilgili kavramların öğretiminde farklı yöntemlerin etkisi karşılaştırılabilir		3	
Öğrencilerdeki kavram yanlışlarının nedenleri derinlemesine araştırılabilir	1		

Tablo 6'nın devamı

Araştırmacılara	Farklı yöntem/tekniklerin fen öğretiminde etkili kullanımı konusundaki öğretmen görüşleri	2
	incelenebilir	
	Farklı ölçme araçlarıyla benzer çalışmalar tekrar edilebilir	2
	Konunun öğretiminde kullanılacak etkinliklerin pilot uygulaması yapılabilir	2
	Birden fazla ölçme aracı uygulanacaksa, farklı zaman aralıklarında uygulanabilir	2
	İki/üç ya da dört aşamalı testler yardımıyla kavram yanlışları tespit edilebilir	3

Tablo 6 incelendiğinde, bazı çalışmalarda ortak önerilerde bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlere yönelik yapılan ortak öneriler arasında "öğretim faaliyetlerinde, alternatif öğretim yöntem ve tekniklerine yer vermesi (f=43)" ve "gerilim, akım, direnç gibi soyut kavramların somutlaştırılarak anlatılması/bu kavramları günlük hayatla ilişkilendirecek örnekler sunması (f=14)" yer almaktadır. MEB'e yönelik yapılan ortak öneriler arasında "öğretmenlere, sınıf içi uygulamalarda kullanabilecekleri alternatif yöntem ve teknikler hakkında hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği (f=48)", "öğretmenlere, laboratuvarında ve fen derslerinde kullanılmak üzere gerekli araç, gereç ve materyal sağlanması (f=16)", "öğretim programında konuya ayrılan sürenin artırılması (f=15)" ve "ders kitaplarında alternatif yöntem ve tekniklere göre hazırlanmış etkinliklere yer verilmesi (f=12)" bulunmaktadır. Akademisyenlere, "öğretmen adayları için alternatif öğretim yöntem ve teknikleri hakkında uygulamalı eğitimler verilmesi (f=12)", "öğretmen adaylarına, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini nasıl keşfedecekleri, yanlış kavramları tespit etmek/değiştirebilmek için hangi yöntem ve teknikleri kullanabilecekleri konusunda eğitim verilmesi (f=7)" önerilmektedir. Araştırmacılara yönelik yapılan "farklı konularda veya sınıf seviyelerinde benzer çalışmaların yapılabilmesi (f=67)", "benzer çalışmaların daha büyük örneklemeler üzerinde tekrarlanabileceği (f=26)", "yapılan öğretimin farklı değişkenler üzerindeki etkisinin araştırılabileceği (f=25)" önerileri tezlerde sunulan ortak öneriler arasındadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Türkiye'de 2005-2019 yılları arasında fen eğitimi alanında yapılmış elektrik konulu 128 tez çalışması, çeşitli değişkenler (tezin türü ve yılı, çalışmanın yapıldığı üniversite, araştırma konusu, araştırma yöntemi, temel sonuçlar, öneriler) bakımından incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin 105'i yüksek lisans, 23'ü doktora tezidir. En az sayıda tezin 2005 yılında (f=2), en fazla sayıda tezin ise 2019 yılında (f=18) tamamlandığı görülmüştür. Ayrıca, 2012 yılına kadar yapılan tez çalışmalarının sayısında dalgalıda olsa bir artış görülürken, 2013 yılında ise bir azalış söz konusudur. Bundan sonraki yıllarda ise tez sayısında düzenli bir artış olmuştur. Bu durumun sebebi, öğretim programlarındaki değişikliklerle açıklanabilir. Ortaokul fen bilimleri öğretim programının 2013 ve 2018 yıllarında güncellenmesi, programda öğrencilere kazandırılmak istenen çeşitli becerilere ve duyuşsal özelliklere vurgu yapılması (MEB 2013, 2018), tez çalışmalarının artmasına ve içeriğinin çeşitlenmesine etki etmiş olabilir. Çalışma kapsamında incelenen tezlerin büyük çoğunluğunun ortaokul öğrencileriyle yürütülmüş olması da bu görüşü desteklemektedir. Tezlerin üniversitelere göre dağılımları incelendiğinde, birçok üniversitede elektrik konusuna ilgili yüksek lisans tez çalışmasının yapıldığı, doktora tez çalışmasının ise çok az sayıda üniversitede gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Doktora tez çalışmaları, yüksek lisans çalışmalarına kıyasla daha kapsamlı, uzun süreli ve konu hakkında daha derinlemesine bilgiler sunan çalışmalardır. Bu bağlamda, doktora tez çalışmalarının sayısındaki artış, konuyla ilgili daha kapsamlı bilgiler sunması bakımından önem arz etmektedir. Eğitim alanında yapılan çalışmaların çoğunlukla sınırlı sayıda katılımcılarla gerçekleştirilmesi, sonuçların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır (Yıldırım, 1999). Türkiye'nin farklı bölgelerinde farklı üniversitelerde yürütülen tez çalışmalarının sayısı artarsa, elektrik konusunda daha genel bilgilere ulaşılabilir.

Yapılan çalışmaların araştırma konusunun "tutum, beceri, kavramsal boyut, akademik boyut, bilimsel boyut ve diğer alanlar" olmak üzere altı temada toplandığı görülmüştür. Çalışmalarda en çok, yapılan öğretimin akademik başarı (f=87), öğrenilenlerin kalıcılığı (f=26) ve fen dersine yönelik tutum (f=37) üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bunların dışında, yapılan öğretimin çeşitli beceriler üzerindeki etkisini araştıran ya da kavramsal anlama/kavram yanlışlarını konu alan çalışmaların da olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların çoğunda, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntemin tercih edildiği (f=103), nitel araştırmaların oldukça sınırlı sayıda (f=7) olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili daha derinlemesine bilgiler edinmek için, nitel çalışmaların sayısı artırılmalıdır. Ayrıca, öğretim programı güncellendikçe tezlerin araştırma konusunun bu durumdan etkilendiği de tespit edilmiştir. 2005, 2013 ve 2018 yıllarında güncellenen fen öğretim programlarının hepsinde temel vizyon olarak "öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetişmesi" ifadesi yer almaktadır (MEB, 2005, 2013, 2018). Yapılan incelemede, öğrencilerin elektrik konusuna ilgili fen okuryazarlık seviyelerini araştıran tez çalışmasına rastlanmamıştır. Öğretim programlarında öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, mühendislik ve tasarım becerileri gibi becerilerinin geliştirilmesine de vurgu yapılmaktadır (MEB, 2005, 2013,

2018). Tez çalışmaları incelendiğinde büyük çoğunluğun akademik başarıya ve tutuma odaklandığı, yapılan öğretimin çeşitli becerileri geliştirmedeki etkisini araştıran çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Tablo 2). Bu bağlamda, öğretim programında vurgulanan becerilerin gelişimini inceleyen çalışmaların sayısı artırılmalıdır.

Elektrik konusuyla ilgili çalışmaların büyük bir kısmının ortaokul öğrencileri üzerinde yoğunlaşması, ilkokul/lise öğrencileri ile öğretmen adayları/öğretmenlerle sınırlı sayıda çalışmanın yapılmış olması dikkat çekmektedir. Okul çağından önce çevresinden konuyla ilgili bilgi edinmeye başlayan öğrenciler, okul döneminde bilimsel fikirler de edinmeye başlar. Yapılan araştırmalar bir konuya ilişkin farklı alternatif fikirlerin eğitimin her kademesinde görülebileceğini ortaya koymuştur (Bilal ve Erol, 2009; Çıldır ve Şen, 2006; Gunstone ve diğerleri, 2009; McDermott ve Shaffer, 1992; Sencar ve diğerleri, 2001; Yıldırım ve diğerleri, 2008). Bu bağlamda, öğrencilerin elektrikle ilgili hangi ön bilgilere sahip olduğunun, bu bilgilerin bilimsel fikirlerle uyuşup uyuşmadığının ilkokuldan başlayarak eğitimin her kademesinde tespit edilmesi gerekmektedir. Ayrıca, konuyla ilgili yeterli ve bilimsel bilgiye sahip olmayan öğretmen adaylarının/öğretmenlerin, kendi görüşlerini öğrencilerine aktaracağı göz önünde bulundurularak, öğretmen adaylarının/öğretmenlerin de konuyla ilgili alternatif fikirlerinin olup olmadığının araştırılması önem arz etmektedir.

Veri toplama aracı olarak en çok testler (f=125) ve ölçek/anket (f=108) tercih edilmiştir. Verilerin analizinde çoğunlukla parametrik testlerin tercih edildiği, bunlar içerisinde ise en fazla t testinin (f=72) kullanıldığı, nitel verilerin analizinde ise betimsel analize ve içerik analizine başvurulduğu görülmüştür. İncelenen tezlerde gözlem, görüşme, doküman incelemesi, alternatif araçlar yoluyla nitel verilerin toplandığı belirlenmiştir. Nitel veri analiz yöntemlerinin sayısı, nitel veri toplamada kullanılan araçların sayısı ile kıyaslandığında oldukça düşüktür. Bu da, elde edilen tüm nitel verilerin analiz yönteminin tezlerde açıklanmadığını göstermektedir. Tezlerde araştırma yönteminin, verilerin hangi yolla toplandığının, bunların nasıl analiz edildiğinin açıkça belirtilmesi oldukça önemlidir. Bazı tezlerde bu bakımdan eksiklikler görülmüştür. Araştırmacıların çalışmalarının geçerliği ve güvenilirliği açısından bu hususa dikkat etmeleri önerilebilir. Deneysel desende yürütülen çalışmalarda, deney gruplarında yapılan öğretimin bazı değişkenler üzerinde istatistiksel açıdan olumlu etki yarattığı, bazı değişkenler üzerinde ise istatistiksel olarak etkili olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin, bazı çalışmalarda deney gruplarında yapılan öğretimin kontrol gruplarına kıyasla akademik başarı (f=83), öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama (f=26), fen dersine karşı olumlu tutum geliştirme (f=25) bakımından istatistiksel açıdan anlamlı fark yarattığı, bazı çalışmalarda ise anlamlı fark oluşmadığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda ise katılımcıların elektrik kavramlarını anlamada yetersiz kaldıkları ve bazı kavram yanlışlarına sahip oldukları (f=14) görülmüştür. Bazı tezlerde kavramsal anlama/gelişim, kavram yanlışlarının belirlenmesi/giderilmesi gibi kavramsal boyuta yönelik çalışmalar yapılmıştır; fakat bu konuda daha fazla sayıda ve derinlemesine yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır. Kavramsal öğrenmeyi engelleyen/zorlaştıran durumların tespitini ve bu duruma yönelik çözüm önerilerini içeren çalışmaların sayısı artırılabilir.

Çalışmalarda, elde edilen bulgulara paralel olarak öğretmenlere/MEB'e/akademisyenlere/ araştırmacılara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur. En çok önerinin araştırmacılara ve MEB'e yönelik olarak yapılması dikkat çekmektedir. Öğretmenler için en çok "*öğretim faaliyetlerinde, alternatif öğretim yöntem ve tekniklerine yer vermesi* (f=43)" önerisinde, MEB için en çok "*öğretmenlere, sınıf içi uygulamalarında kullanabilecekleri alternatif yöntem ve teknikler hakkında hizmet içi eğitim verme* (f=48)" önerisinde, akademisyenler için "*öğretmen adayları için alternatif öğretim yöntem ve teknikleri hakkında uygulamalı eğitimler verilmesi* (f=12)" önerisinde, araştırmacılar içinse "*farklı konularda veya sınıf seviyelerinde benzer çalışmaların yapılması* (f=67)" önerisinde bulunulmuştur. Tezlerde elektrik konusunun öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığı ve genellikle olumlu sonuçların alındığı belirlenmiştir. Her öğrenciyi hitap edecek farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı öğrenme ortamını zenginleştireceği gibi, olumlu dönütlerin alınmasına da katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, öğretmenlere sınıf seviyesini, öğrenci özelliklerini, okulun fiziki şartlarını dikkate alarak bu yöntem ve teknikleri derslerinde kullanması önerilebilir; fakat çoğu tezde öğretmenlerin/öğretmen adaylarının bu konuda uygulamalı eğitime ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır. Öğretmenler, konunun doğasına ve öğrencinin hazırbulunmuşluk düzeyine uygun materyal geliştirmede veya bunu uygulamakta zorluk yaşayabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin alanyazında yapılan çalışmaları incelemeleri, bu çalışmalardaki rehber materyallerden yararlanmaları teşvik edilebilir. MEB ile üniversiteler arası işbirliğinin geliştirilmesi, öğretmen adayları/öğretmenler ile akademisyenler arasındaki etkileşimin artırılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada fen eğitimi alanında yapılmış elektrik konulu tez çalışmaları incelenmiştir. Alanyazında yapılan makale çalışmaları araştırma kapsamına alınmamıştır. Yurt içi ve yurt dışı kaynaklı makale çalışmaları analiz edilerek, sonuçları mevcut çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir. Ayrıca, farklı temel fen kavramları üzerinde de benzer araştırmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Bakırcı, H., Subay, S., Midyatlı, F. ve Ünsal, N. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bazı fen kavramlarıyla ilgili düşüncelerinin sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 31-48.
- Bilal, E. ve Erol, M. (2009). Investigating students' conceptions of some electricity concepts. *Latin-American Journal of Physics Education*, 3(2), 193-201.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Caymaz, B. ve Aydın, A. (2019a). Ortak bilgi yapılandırma modeli destekli fen öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Turkish Studies*, 14(3), 1253-1274.
- Caymaz, B. ve Aydın, A. (2019b). Ortak bilgi yapılandırma modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin elektrik enerjisi ünitesine ilişkin kavramsal anlamalarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1955-1975.
- Çetinkaya, E. ve Taşar, M. F. (2017). Fen bilimleri eğitimi alanında Türkiye merkezli argümantasyon araştırmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 353-381.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (6. Baskı)*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çıldır, I. ve Şen, A. İ. (2006). Lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarının kavram haritalarıyla belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 92-101.
- Daşdemir, İ. (2018). Research and trends in the field of environment education from 2012 to 2016: A content analysis of MA theses and Ph. D. dissertations in Turkey. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 8(1), 1-14.
- Duit, R. ve Rhöneck, C. (1997, 1998). Learning and understanding key concepts of electricity. A. Tiberghien, E. L. Jossem, & J. Borojas (Eds.), *Connecting Research in Physics Education with Teacher Education (An I.C.P.E. Book)*. International Commission on Physics Education, International and Pan American Copyright.
- Duit, R. ve Treagust, D. F. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25, 671-688.
- Farrokhnia, M. R. ve Esmailpour, A. (2010). A study on the impact of real, virtual and comprehensive experimenting on students' conceptual understanding of DC electric circuits and their skills in undergraduate electricity laboratory. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5474-5482.
- Gunstone, R., Mulhall, P. ve McKittrick, B. (2009). Physics teachers' perceptions of the difficulty of teaching electricity. *Research in Science Education*, 39, 515-538.
- Kabataş-Memiş, E. (2017). Türkiye'de argümantasyon konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 47.
- Liu, X. (2001). Synthesizing research on student conceptions in science. *International Journal of Science Education*, 23, 55-81.
- Masson, S., Potvin, P., Riopel, M. ve Foisy, L. M. B. (2014). Differences in brain activation between novices and experts in science during a task involving a common misconception in electricity. *Mind, Brain, and Education*, 8(1), 44-55.
- McDermott, L. ve Shaffer, P. (1992). Research as a guide for curriculum development: an example from introductory electricity, Part I: investigation of student understanding. *American Journal of Physics*, 60, 994-1003.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Miles, M., Huberman, M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook. European journal of science education*. Los Angeles: Sage Pulpication, Thousand Oaks.
- Mulhall, P., McKittrick, B. ve Gunstone, R. (2001). A perspective on the resolution of confusions in the teaching of electricity. *Research in Science Education*, 31(4), 575–587.
- Sencar, S., Yılmaz, E. E. ve Eryılmaz, A. (2001). Lise öğrencilerinin basit elektrik devreleri ile ilgili kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 113–120.
- Slota, J. D. ve Chi, M. T. (2006). Helping students understand challenging topics in science through ontology training. *Cognition and Instruction*, 24(2), 261-289.
- Taber, K. S., Trafford, T. ve Quail, T. (2006). Conceptual resources for constructing the concepts of electricity: The role of models, analogies and imagination. *Physics Education*, 41(2), 155-160.
- Tarciso-Borges, A. ve Gilbert, J.K. (1999). Mental models of electricity. *International Journal of Science Education*, 21, 95-117.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, H. İ., Yalçın, N., Şensoy, Ö. ve Akçay, S. (2008). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin elektrik akımı konusunda sahip oldukları kavram yanlışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 67–82.

İletişim/Correspondence

Dr. Belkız CAYMAZ
caymazbelkiz@gmail.com

Investigation of Attitudes of Teacher Candidates on Inclusive Education: TRNC Case

Hilal İnceler, Esentepe İlkokulu, <https://orcid.org/0000-0001-8231-7033>

Hasan Özder, Atatürk Öğretmen Akademisi, <https://orcid.org/0000-0003-1094-3590>

Abstract

For the success of inclusive education it is not enough for teachers to know only subject-matter knowledge. Teachers also should have a positive attitude towards students with special needs. The main purpose of this study is to examine the attitudes of the prospective teachers to the inclusive education who are studying in the Atatürk Teacher Training Academy (ATTA). Explanatory mixed method was used in the research. Quantitative data of the study were collected from ninety-nine teacher candidates and the qualitative data were collected from ten teacher candidates. Attitudes Toward Inclusion Education (ATIE) scale and a form consisting of open-ended questions were used as data collection tools. The quantitative data of the research were analyzed using independent groups *t* test, the qualitative data were analyzed descriptively. According to the results of the research, there were significant differences in the *ATIE* scores of the prospective teachers in terms of gender and the number of special education courses they received, the condition of receiving special education courses and the variables of being in need of special education need in the close vicinity. In the analysis results of qualitative data, the prospective teachers determined that the most important benefit of inclusive education is socialization.

Keywords: *inclusive education, prospective teachers, attitudes, TRNC.*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 719-739
DOI: 10.17679/inuefd.654127

Article type:
Research article

Received : 02.12.2019
Accepted : 17.06.2020

Suggested Citation

İnceler, N. ve Özder, H. (2020). Investigation of Attitudes of Teacher Candidates on Inclusive Education: TRNC Case, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 719-739. DOI: 10.17679/inuefd.654127

This article was produced from the graduation project that was accepted in Atatürk Teacher Training Academy in 2017-2018 academic year.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the inclusive education, students participate in general education classes with their peers and are educated in the same class. With this application, socialization of students with special needs is also provided. When examining the related literature, teachers' attitudes affect negatively the integration of appropriate staff and support services, inadequate teacher attitudes, different perception of general education and special education, and inadequate regulation of the physical environment. Therefore, the problem with this research is what are the attitudes of Pre-school Teacher (PT) and Classroom Teacher (PT) candidates towards inclusion education. Because of the importance of inclusion education, the importance of special education in PT and CT raising programs can not be denied. It is desirable that preschool and classroom teachers should be competent in cohesion training. It is possible to achieve equal opportunity by merging.

Purpose

The main purpose of this study is to examine the attitudes of the teacher candidates to the inclusive education who are studying in the Atatürk Teacher Training Academy (ATTA).

Method

Explanatory mixed method was used in the research. Quantitative data of the study were collected from Ninety-nine ten teacher candidates and the qualitative data were collected form 10 teacher candidates. In the research, Attitudes Toward Inclusion Education (ATIE) scale and a forum consisting of open ended questions was used as a measurement tool.

Attitudes Toward Inclusion Education (ATIE) scale developed by Larrivee and Cook in 1979, updated by Antonak and Larrivee in 1995 and adapted to Turkish by Kardzhali-Iftar in 1996. Scale factor analysis was applied to the data obtained in the current study. As a result of the factor analysis, 3 dimensions of scale have emerged. In order to name the 3 factors obtained, expert opinion was used and (1) the benefits of cohesion training, (2) teacher competence and (3) class control. The Cronbach Alpha (α) scale of 10 items was calculated as .68. It was calculated as .79 for the usefulness dimension of mainstreaming education, .61 for teacher adequacy dimension and .53 for class control dimension. 5 items of 10 items are positive, 5 items are negative. Attitudes are rated on the five-point Likert type: "I agree completely, I agree, I am undecided, I do not agree, and I do not agree at all". Positive items were scored as 5, 4, 3, 2, 1 respectively according to this grade. Negative items were scored exactly the opposite of 'total score on scale' and 'total score on dimensions'. The lowest score that can be taken from the scale is 50 and the highest score is 10.

A forum of open-ended questions was used to reveal the causes of the ATIEs of the teacher candidates. A forum consisting of three open ended questions was developed taking into account the answers given by prospective teachers to the items on the ATIE scale. The questions in the forum are as follows:

- 1) *What are the benefits of educating children with special needs in inclusion classes?*
- 2) *How can the deficiencies in the teacher, physical structure and legal dimensions be solved in order for children with special education to receive a healthy education in the integration classes, what can be done in this regard?*
- 3) *Do you think that the training given in the ATTA is sufficient for mainstreaming education? Indicate by reason. Do you write your suggestions on this subject?*

The Forum was applied to a total of 10 teacher candidates, 7 of whom were educated by the researchers in the ATTA and who answered the scale of the ATIE, and 3 of which were from the preschool teacher program.

Arithmetic mean and independent groups t-test were used in the analysis of the quantitative data. On the other hand, content analysis were used in the analysis of the qualitative data.

Findings

It can be said that pre-service teachers' attitudes towards inclusive education are higher than the average. While the highest attitude was related to the advantage of the inclusive education, but in terms of the

classroom management and teacher competence dimensions were low. In the analysis of the data, independent groups 't' test technique and content analysis were used. According to the results of the study, there were significant differences in the ATIE scores of the prospective teachers in terms of gender and the number of special education courses they received, education in the close vicinity. In the analysis of the qualitative data, the most important deficits of the most important benefits of inclusive education are socialization and the inferiority of the teacher training.

Discussion & Conclusion

According to the results, pre-service teachers' ATIE scores were found to be moderate. In addition, the pre-service teachers' ATIE scores did not show a significant difference in terms of gender and the number of special education courses they received. On the other hand, taking special education course and being in need of special education in the immediate vicinity and enrolling different teacher training programs showed significant differences. In the results of the analysis of qualitative data, the most important deficiency of IE in socialization was the lack of teacher ignorance and consequently the inadequacy of application in teacher education. In the light of these results, the following suggestions can be made:

1. In ATTA, special education courses can be supported by practice. More emphasis can be placed on Special Education courses in the ATTA. Special education II course can be carried out appropriately.
2. Inclusive education may be disseminated and in each school there may be a special education teacher according to the number of needs.
3. It is possible that classroom teachers and pre-school teachers should receive in-service training on inclusive education and develop themselves on this issue.
4. The Special Education Act may be enacted and integrated education may be legally supported and supervised. With this law, a separate budget can be created for special education.
5. Attitudes and opinions of teachers can be examined in the classes in which IE is applied in TRNC.
6. The attitudes of the student teachers towards the IE in the period of their preservice education and their professional periods can be investigated.

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi: KKTC Örneği

Hilal İnceler, Esentepe İlkokulu, <https://orcid.org/0000-0001-8231-7033>

Hasan Özder, Atatürk Öğretmen Akademisi, <https://orcid.org/0000-0003-1094-3590>

Öz

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için, öğretmenlerin sadece konu alanı bilgisi bilmeleri yeterli değildir. Öğretmenlerin ayrıca özel gereksinimi olan bireye olumlu yaklaşımları ve onu kabul etmeleri de gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı; okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesidir. Araştırmada açıklayıcı karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri 99, nitel verileri ise 10 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak *Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum (KEİT) Ölçeği* ve açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri bağımsız gruplar *t* testi kullanılarak, nitel veriler ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmen adaylarının *KEİT* puanları cinsiyet ve aldıkları özel eğitim dersi sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir; ancak, öğretmen adaylarının *KEİT* puanları okudukları program, özel eğitim dersini alma durumu ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey/bireylerin olup olmaması değişkenleri açısından ise anlamlı farklılıklar göstermiştir. Nitel verilerin analiz sonuçlarında ise, öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminin en önemli faydasının sosyalleşme olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Kaynaştırma Eğitimi, Öğretmen Adayları, Tutumlar, KKTC.*



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 719-739
DOI: 10.17679/inuefd.654127

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 02.12.2019
Kabul Tarihi : 17.06.2020

Önerilen Atıf

İnceler, N. ve Özder, H. (2020). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi: KKTC Örneği, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 719-739. DOI: 10.17679/inuefd.654127

Bu makale Atatürk Öğretmen Akademisi'nde 2017-2018 öğretim yılında kabul edilen mezuniyet projesinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Kaynaştırma eğitiminde amaç, her çocuğa eşit eğitim fırsatı sunmaktır. Eşit eğitim fırsatı, her bireyin aynı ortamda eğitim görebilmelerinin sağlanmasıdır (Ekşi, 2010). Özel eğitim gereksinimli öğrencileri eğitim ortamına yerleştirirken bu ortamın öğrenci için en az kısıtlayıcı bir eğitim ortamı özelliği göstermesi onun gelişimine katkı sağlayacaktır (Kırcaali-İftar, 1992). Genel eğitim kurumlarındaki sınıflarda verilen özel eğitim uygulamalarına *kaynaştırma eğitimi* denilmektedir. Bu uygulamalarda öğrenciler genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte olmakta ve aynı sınıfta eğitim görmektedirler. Bu uygulama ile özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşmesi de sağlanmaktadır (Aslan, 2018; Türk, 2011). İlgili literatür, okulların tüm öğrencilere yanıt verecek şekilde var olan okul düzenlemelerini değiştirdiklerini vurgulamaktadır (Ainscow 1997; Clark, Dyson, Millward, ve Robson, 1999).

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için, öğretmenlerin sadece alan bilgisi bilmeleri yeterli değildir. Öğretmenlerin ayrıca özel gereksinimi olan bireye olumlu yaklaşımları ve onu kabul etmeleri de gerekmektedir. Öğretmenler kaynaştırma eğitimine olumlu bakmakta; ancak, kaynaştırma eğitimi için sınıf içinde ek öğretim ve sınıf yönetimi gibi konularda çok fazla emek harcamak istememektedirler (Center ve Ward, 1987). Nitekim, kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda kısıtlı seçeneklere yoğunlaşmaktadırlar (Akcan, 2018). Kaynaştırma eğitiminin etkili bir biçimde uygulanması için sınıf öğretmenlerinin bu konuda belli bir yeterliğe sahip olmaları şarttır (Batu, 2000). Battal'a (2007) göre bu yeterlikler; kaynaştırma eğitimine ilişkin ilkeleri bilmek ve uygulayabilmek ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri belirlemektir. Sınıf öğretmenlerinin bu yeterliklere sahip olabilmesi için bu alanda uzman olan kişilerin kaynaklarından faydalanmaları, bu konuyla ilgili akademik eğitim görmüş olmaları ve hizmet içinde eğitim almış olmaları beklenmektedir (Battal, 2007). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin kaynaştırma eğitim konusunda yeterli olmadıklarını ortaya koymuştur (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; İzci, 2005; Kargin, 2004).

Gerek Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC'de) gerekse Türkiye'de kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterli düzeyde olumlu bir tutum içinde olmadıkları söylenebilir (Deniz, 2018; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Döş, Tutsoy ve Oflaz, 2019; Güneş, 2016; Sadioğlu, 2011). Öğretmenlerin sınıf yönetimi (Akalin, 2015; Akcan, 2018; Işıkgöz, Yiğitsoy ve Çiçekçe, 2018; Karabıyık ve Işıkdöğün Uğurlu, 2019; Tabaklar, 2017), eğitim ortamı ve materyal geliştirme (Yavuz, 2005) ve zamanı etkili kullanma (Döş, Tutsoy ve Oflaz, 2019) gibi konularda sıkıntı yaşadıkları söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin çok az bilgi sahibi oldukları ve buna bağlı olarak sınıflarındaki kaynaştırma uygulamalarında sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır (Altun ve Gülben, 2009; Çerezci, 2015; Gök, 2009; Nacaroğlu 2014). Dikici Sığirtmaç, Hoş ve Abbak (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki yetersizliklerinin temel nedeni lisans eğitimleri boyunca yeterince özel eğitim dersi almamaları ve buna bağlı olarak yeterli düzeyde uygulama etkinlikleri yapmamaları olarak belirlenmiştir. Oysaki kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim almış olmak, kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumun geliştirilmesine neden olmaktadır (Materechera, 2002; Subban, & Mahlo, 2017). Yapılan bir çalışmada da 26 araştırmanın sonuçları gözden geçirilmiş ve ilköğretim sınıflarına özel gereksinimli öğrencilerin dahil edilmesine karşı öğretmenlerin çoğunluğunun tarafsız veya olumsuz tutumlar içinde olduklarını belirlemiştir (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011).

Yapılan araştırmalar, kaynaştırma eğitime ilişkin ders almanın öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde bir değişiklik yarattığını göstermektedir (Altıntaş ve Şengül, 2014; Angelides, 2008; Can ve Kara, 2017; Dalğar, 2011; Dolapci, 2013; Fernández, 2017; Gözün ve Yıkılmış, 2004; Lambe & Bones, 2006; Kara, 2016; Kim, 2011; Kuzu, 2011; Orel, Zeyel ve Töret, 2004). Yılmaz, Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda eğitim almış olmalarının kaynaştırma eğitiminin verildiği sınıfların kalitesini etkileyen önemli faktör olduğunu bulmuşlardır. Berkant ve Atılgan (2016) tarafından yapılan bir diğer araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ortaya çıkarılmıştır. Sarı ve Bozgeyikli (2003) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise, özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin olmasından mutlu olmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının öğrenim gördükleri programa göre farklılaşabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Aker, 2014; Dolapci, 2013; Güneş, 2016; Kuzu, 2011; Sarı ve Bozgeyikli, 2003). Özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından sonra olumlu tutuma sahip okul öncesi öğretmeni adaylarının olduğu belirtilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999; Dolapci, 2013; Kuzu, 2011; Sarı ve Bozgeyikli, 2003). İlkokul öğretmenlerinin ortaöğretim öğretmenlerinden daha olumlu tutuma sahip oldukları ileri sürülmektedir (Alvarez McHatton & McCray, 2007; Chiner & Cardona, 2013; Larrivee & Cook, 1979; Savage & Wienke, 1989).

Cinsiyet değişkeninin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumu nasıl etkilediği konusunda kesin bir görüş birliği bulunmamaktadır. Birçok çalışmada öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Bilgin, 2018; Dalęar, 2011; Danyolu, 2017; Gülerüz, 2014; Kuzu, 2011; Kuyini & Mangope, 2011; Nacaroğlu, 2014; Okyay, Mutluer ve Peker, 2016; Şahbaz ve Kalay, 2010). Bazı araştırmalarda ise kadın öğretmen adaylarının *kaynaştırma Eğitimi*'ne daha olumlu tutum içinde oldukları bulunmuştur (Aker, 2014; Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Nazif Toy ve Duru, 2016; Saloviita, 2018). Diğer taraftan Güneş (2016) ve Dolapci (2013) tarafından yapılan araştırmalarda erkek öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin daha olumlu tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı araştırmalarda yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu (Aker, 2014; Çolak ve Çetin, 2014), bazı araştırmalarda ise, yakın çevrede özel gereksinimli bireyin olmasının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu etkilemediği belirtilmektedir (Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012; Kuzu, 2011; Pamuk, 2016; Sarı ve Bozgeyikli, 2003; Yaralı, 2015).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını cinsiyet, özel eğitim dersi alıp almama, öğrenim görülen program ve yakın çevrede özel gereksinimli birey/bireylerin olup olmaması değişkenlerinin etkilediği anlaşılmaktadır. Bu değişkenlerin tümünü ele alan bir araştırmanın KKTC'de olmaması eldeki araştırmayı gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma ile KKTC'de özel eğitimin önemine vurgu yapılması ve aynı zamanda öğretmen adaylarının tutumlarının incelenmesi öğretmen yetiştirme programlarının kaynaştırma eğitimi konusuna yönelik öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir.

KKTC'de Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitimi

KKTC'de özel eğitim faaliyetleri *İlköğretim Dairesi Müdürlüğü* altında yönetilmektedir. Özel eğitim için ayrı bir daire müdürlüğü yoktur. Ancak özel eğitim uygulamalarının uzun bir tarihsel geçmişi vardır. Son 30 yıl içinde ise kaynaştırmaya büyük önem verilmektedir. Çeşitli hükümet programlarında, Milli Eğitim Şuralarında ve kalkınma planlarında bu yönde kararlar mevcuttur (Diler, 2015, s. 503-517). KKTC'nin kuruluşundan İkinci Milli Eğitim Şurası'na kadarki dönemde özel eğitim faaliyetleri *özel eğitim merkezlerinde* yapılmaktaydı. 1991 yılında yapılan İkinci Milli Eğitim Şurası'ndan sonra, kaynaştırma eğitimine geçiş çalışmaları yapılmıştır (Dağlı, 2009). Ayrıca, 2005 yılında yapılan 4. Milli Eğitim Şurası'nda kaynaştırma eğitimine ilişkin önemli kararlar üretilmiştir. Bu doğrultuda, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim programına katılması kararı alınmıştır (KKTC MEB, 2006).

KKTC'de 1994 yılından 2013 yılına kadarki dönemde kurulan çeşitli hükümetlerin programlarında genelde özel eğitim özeldir ise kaynaştırma eğitimi önemli yer almıştır. Konu ile ilgili paydaşlarla işbirliğine gidilmesi, projelerin geliştirilmesi ve ayrıca yasal düzenlemelerin yapılması ele alınan başlıca konular olmuştur (Diler, 2015).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, çeşitli hükümet programlarında, Milli Eğitim Şuralarında ve kalkınma planlarında kaynaştırma eğitiminin okul öncesi ve ilkokullarda uygulanmasına yönelik kararlar alınmasına rağmen öğretmen ögesi ile ilgili herhangi bir karar ortaya konmamıştır. Oysaki kaynaştırma eğitiminin başarılı bir biçimde uygulanması için öğretmen ve buna bağlı olarak öğretmen eğitiminin önemli olduğu açıktır.

KKTC'de okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri Atatürk Öğretmen Akademisi'nde (AÖA'da) yetişmektedir. AÖA devlete bağlı lise üstü bir yükseköğretim kurumudur. Akademi'nin temel görevi KKTC'nin ihtiyacı doğrultusunda sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni yetiştirmektir. Akademide sadece *Öğretmenlik Meslek Eğitimi Bölümü* vardır. Bu bölüm içinde ise sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programları yürütülmektedir. Sözkonusu programlar, Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) ilgili programlarına paralel olarak düzenlenmiştir. Her iki programda da *Özel Eğitim-I* ve *Özel Eğitim-II* dersleri vardır. Okul öncesi öğretmenliği programında bu derslerin toplam kredisi 6 iken sınıf öğretmenliği programında 4'tür. *Özel Eğitim-I* dersinde ağırlıklı olarak özel eğitime ilişkin temel kavram ve ilkeler ile dünyada ve KKTC'deki özel eğitim uygulamaları yer alırken, *Özel Eğitim-II* dersinde ise daha çok uygulama ağırlıklı konular yer almaktadır.

Öğretmen eğitimi ile öğretmenin sınıf içindeki uygulamaları arasında yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki başarısında öğretmen eğitiminin önemi yadsınamaz (Angelides, Stylianou ve Gibbs 2006; Lindsay, 2007). Bu nedenle okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında özel eğitim dersleri önemli bir yere sahiptir. KTC'de çok sayıda okul öncesi ve ilkokullarda kaynaştırma eğitiminin uygulanmasından dolayı söz konusu kademe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda yetkin olmaları istenilen bir durumdur. Kaynaştırma ile fırsat eşitliğinin sağlanması mümkündür. Açık ki, kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmen adaylarının olumlu tutumlarını geliştirmek

işlevsel öğretmen eğitimi programlarını uygulamak gereklidir (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014). Bu amaç doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarının düzenlenmesine ilişkin önerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı, AÖA'da öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları hakkında bilgi sahibi olmak ve var olan durumu belirleyerek problemlere çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaç için şu alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. AÖA'da öğrenim gören Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği programlarındaki öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları;
 - cinsiyet,
 - öğrenim görülen program,
 - özel eğitim dersini alma durumu ve
 - yakın çevrede özel gereksinimli bireyin var olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının olumlu ve olumsuz tutumlarının nedenleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada açıklayıcı karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Önce nicel daha sonra da nitel yöntemler sırayla birbirini destekler biçimde birlikte kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına önce Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği (KEİTÖ) uygulanmıştır. Ölçme sonuçlarına göre öğretmen adaylarının hangi maddelere düşük ve hangilerine de yüksek puan verdiklerinin nedenleri açık uçlu sorulardan oluşan bir form ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın nicel verileri 2017-2018 öğretim yılında AÖA'da okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 99 öğretmen adayından toplanmıştır. Nitel veriler ise, AÖA'da öğrenim gören ve KEİT ölçeğini yanıtlamış 7'si sınıf öğretmenliği 3'ü de okul öncesi öğretmenliği programından olmak üzere toplam 10 öğretmen adayından elde edilmiştir. Bu öğretmen adaylarının belirlenmesinde kolay ulaşılabılır durum örneklemesi yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nicel verilerin analizinde öğretmen adaylarının KEİT puanları özel eğitim dersi alıp almama ve okudukları program değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda nitel verilerin elde edilmesi için seçilen 10 öğretmen adayının okuduğu program (okul öncesi veya sınıf öğretmenliği) ve özel eğitim dersi alıp almaması özelliklerine sahip olduklarından araştırma için yeterli görülmüştür. Dördüncü sınıfların mezuniyet durumunun olması nedeniyle zaman sıkıntısı yaşanacağı için görüşme yöntemi uygulanamamıştır. Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının cinsiyet, program, özel eğitim dersi alma durumu ve yakın çevrede özel gereksinimli bireyin varlığı değişkenlerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	73	73.7
Erkek	26	26.2
Program		
Okul Öncesi Öğretmenliği	33	33.3
Sınıf öğretmenliği	66	66.6
Özel eğitim dersi alma durumu		
Dersi alan (4. sınıflar)	40	40.4
Okul Öncesi Öğretmenliği	11	
Sınıf öğretmenliği	29	
Dersi almayan (1 ve 2. sınıflar)	59	59.5
Okul Öncesi Öğretmenliği	22	
Sınıf öğretmenliği	37	
Yakın çevrede özel gereksinimli bireyin varlığı		

Var	23	23.2
Yok	76	76.7
Toplam	99	100

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere, 2017-2018 öğretim yılında AÖA'da öğrenim gören 99 öğretmen adayı araştırma kapsamına alınmıştır. Adayların cinsiyet açısından 73'ü kadın 26'sı erkek, program açısından ise 33'ü okul öncesi 66'sı sınıf öğretmenliğindedir. Öğretmen adaylarından 40'ı özel eğitim dersi almış 59'u ise almamıştır. Özel eğitim dersi alanlar 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları iken özel eğitim dersini almayanlar ise 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Özel eğitim dersi alan 4. sınıf öğretmen adaylarının 11'i okul öncesi öğretmenliği, 29'u ise sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmektedir. Özel eğitim dersi almayan 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının 22'si okul öncesi öğretmenliği, 37'si ise sınıf öğretmenliği programındadır. Her yıl ihtiyaca göre öğretmen adayı aldığından 2017-2018 öğretim yılında AÖA'da 3. sınıfta okuyan öğretmen adayı bulunmamaktadır. 23 öğretmen adayının yakın çevresinde özel gereksinimli birey varken 76 öğretmen adayının ise yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri *Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği (KEİTÖ)* ve *Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Form* ile toplanmıştır. Her iki ölçme aracının geliştirilmesine ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği (KEİTÖ). 1979 yılında Larrivee & Cook tarafından geliştirilen, 1995 yılında Antonak & Larrivee tarafından güncellenen ölçek, 1996 yılında Kırcaali-İftar tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Eldeki çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğe açılımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Öncelikle Kaiser Meyer Olkin = .66 ve Bartlett analizi ($p = .000$) hesaplandığından elde edilen faktör analizi için yeterli olduğu karar verilmiştir.

Tablo 2
KEİTÖ'ye İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Boyutlar				
	1	2	3	4	5
16	.755				
3	.726				
11	-.716				
13	.686				
10	-.637				
9		.809			
15		.735			
5		-.568			
19	-.310	-.370			
8			.761		
14			.469		
20				.777	
6					.580

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere, yapılan varimax dik döndürme faktör analizi sonucunda ölçeğin 5 boyutu ortaya çıkmıştır. 4. ve 5. boyutlar birer maddeden oluştuğundan bu boyutlar elenmiştir. 19. madde ise iki boyuta birden düştüğünden bu madde de elenmiştir. Ayrıca, faktör yük değerleri .30'un altında olan maddeler de elenmiştir. Bu durumda 10 madde ve 3 boyuttan oluşan bir ölçek araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında kullanılmıştır. 3 boyutun toplam varyansı açıklama gücü 42.99'dur. Elde edilen 3 faktörün isimlendirilmesi için uzman görüşüne başvurulmuş ve (1) kaynaştırma eğitiminin faydaları, (2) öğretmen

yeterliği ve (3) sınıf kontrolü olarak belirlenmiştir. 10 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha (α) değeri .68 olarak hesaplanmıştır. Kaynaştırma eğitiminin faydaları boyutu için .79, öğretmen yeterliği boyutu için .61 ve sınıf kontrolü boyutu için de .53 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 5 maddesi olumlu, 5 maddesi de olumsuzdur. Ölçekte yer alan her bir maddenin yanıtlanması için beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Öğretmen adaylarının maddelerde yer alan ifadelere katılma durumları tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum şeklinde oluşturulmuştur. Olumlu maddeler, 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlandırılmıştır. Olumsuz maddeler ise 'ölçeğe ilişkin toplam puan' ve 'boyutlara ilişkin toplam puan hesaplamalarında tam tersi bir puanlama yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50'dir.

Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Form. Öğretmen adaylarının KEİT'lerinin nedenlerini ortaya çıkarmak için açık uçlu sorulardan oluşan bir form uygulanmıştır. Öğretmen adayları bu formu yazılı olarak yanıtlamışlardır. KEİT ölçeğinde yer alan maddelere öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar dikkate alınarak üç açık uçlu sorudan oluşan bir form geliştirilmiştir. Form üç öğretmen adayı üzerinde denenmiş ve sorular Doğu Akdeniz Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde görev yapan iki öğretim üyesinin görüşleri ile yeniden düzenlenmiştir. Formda yer alan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Sizce özel gereksinimli çocukların kaynaştırma sınıflarında eğitim görmesinin faydaları nelerdir?
2. Sizce özel gereksinimli çocukların kaynaştırma sınıflarında sağlıklı bir eğitim almaları için öğretmen, fiziksel yapı ve yasal boyutlardaki eksiklikler nasıl giderilebilir, bu konuda neler yapılabilir?
3. Kaynaştırma eğitimi konusunda AÖA'da verilen eğitimi yeterli buluyor musunuz? Sebepleri ile belirtiniz. Bu konudaki önerilerinizi yazınız?

Form araştırmacılar tarafından AÖA'da öğrenim gören ve KEİT ölçeğini yanıtlamış 7'si sınıf öğretmenliği 3'ü de okul öncesi öğretmenliği programından olmak üzere toplam 10 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri cinsiyet, öğrenim görülen program, özel eğitim dersi alma durumu ve yakın çevrede özel gereksinimli bireyin olup olmama durumlarına göre oluşan grupların KEİT puanlarının normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Değişkenlere göre oluşan grupların normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın nicel verilerinin analizinde aritmetik ortalama (\bar{X}) ve bağımsız gruplar arası *t* testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise, nitel veri analiz tekniklerinden kabul edilen betimsel analiz kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016) Analiz işlemleri sırasıyla aşağıdaki gibi yapılmıştır:

1. Öğretmen adaylarına KEİT ölçeğinde yer alan *kaynaştırma eğitiminin faydaları, öğretmen yeterliği ve sınıf kontrolü* boyutları birer tema kabul edilerek bu temaları kapsayan açık uçlu sorulardan oluşan bir form uygulanmıştır.
2. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar içerisinden önemli görüşler belirlenmiş; bu görüşler tema kabul edilen açık uçlu soruların altında sınıflanmıştır.
3. Bu temaların altında belirlenen görüşler belli kodlara ayrılmış ve her bir kodun frekansı belirlenmiştir.
4. Bulgularda öğretmen adaylarının görüşleri sunulurken isimleri şifrelenmiştir. Bu şifreleme işlemi öğretmen adayının okuduğu program ve sınıfa göre yapılmıştır. (Ör: SÖ4-1= Sınıf Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Birinci Kişi, SÖ4-2= Sınıf Öğretmenliği Dördüncü Sınıf İkinci Kişi).
5. Nitel verilerin yorumlanmasında ilgili tema ile uyumlu ve ilgili kodu en iyi açıklayan katılımcıların görüşleri dikkate alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Araştırmanın iç ve dış geçerliği ile iç ve dış güvenirliliği aşağıda açıklanmıştır:

İç Geçerlik: Araştırmanın nitel bulguları öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının düşük veya yüksek olmasının nedenlerini açıklamaya uygundur. Araştırma bulguları KEİT ölçeği ve açık uçlu sorulardan oluşan bir form ile teyit edilmiştir. Ayrıca, araştırma bulguları sonuç ve önerilerle de uyumludur.

Araştırmanın bulgularının, geliştirilen kavramsal çerçeve ile tutarlı olduğu ve ortaya çıkan kavramların anlamlı bir yapı oluşturduğu görülmüştür.

Dış Geçerlik: Araştırma bulguları AÖA'da uygulanan mevcut programlardan mezun olup halen görevde bulunan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri için de genellenebilir.

Dış Güvenirlilik: Araştırmanın yöntemleri ve aşamaları açıkça tanımlanmış ve sonuçlar verilerle ilişkilendirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması, analizi, yorumlanması ve verilere dayalı elde edilen sonuçlara ilişkin gerekli açıklamalar ayrıntılı olarak yapılmıştır. Ayrıca, araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek şekilde tutulmuştur.

İç Güvenirlilik: Araştırma soruları açıkça belirtilmiş ve sonuçların verilerle tutarlı olduğu görülmüştür. Araştırmada yer alan her iki araştırmacı da açık uçlu formlardan elde edilen nitel verilerin içerik analizinde benzer temalara ulaşmışlardır.

BULGULAR

Araştırmada açıklayıcı karma yöntem araştırma deseni kullanıldığından önce nicel daha sonra da nitel veriler elde edilmiştir. KEİTÖ'den ve açık uçlu sorulardan oluşan bir formdan elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular aşağıda tablolar yardımıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Nicel Bulguları

Öğretmen Adaylarının KEİT'lerinin Düzeyleri

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere, kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının tutumlarının toplam düzeydeki ortalamasının ortanın biraz üstü ($\bar{X} = 3.45$) olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin en yüksek tutumları kaynaştırma eğitiminin faydaları ($\bar{X} = 4.00$) boyutuna ilişkin bulunmuştur. Sınıf kontrolü ($\bar{X} = 2.90$) ve öğretmen yeterliği ($\bar{X} = 2.88$) boyutlarında ise düşük düzeyde çıkmıştır.

Tablo 3
Araştırma Ölçeğinin Maddelerine Göre Boyutlara Ayrılması

Boyutlar	Maddeler	\bar{X}	S
Kaynaştırma Eğitiminin faydaları	16. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciye, normal sınıftaki tüm etkinliklere katılabilmesi için her türlü fırsat verilmelidir.	4.09	1.13
	3. Kaynaştırmanın sağladığı toplumsal etkileşim, öğrenciler arası farklılıkların anlaşılmasını ve kabul edilmesini kolaylaştırır.	4.17	.98
	11. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin kaynaştırılması, bağımsızlık kazanmasına katkıda bulunmaz.	3.78	.93
	13. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin kaynaştırılması, sınıftaki normal öğrenciler açısından yararlıdır.	2.78	1.09
	10. Sınıfta özel eğitim gereksinimi olan bir öğrencinin bulunması, normal öğrencilerin öğrenciler arası farklılıkları kabul etmelerine katkıda bulunmaz.	2.60	.97
	<i>Toplam</i>	4.00	.76
Öğretmen yeterliği	9. Normal sınıf öğretmenleri, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle çalışabilecek yetenektedirler.	1.97	1.09

	15. Normal sınıf öğretmenleri, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitimleriyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahiptirler.	2.05	1.03
	5. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi, diğer öğrencilerin zararına olur.	2.72	1.14
	Toplam	2.88	.80
Sınıf kontrolü	8. Normal sınıftaki rahatlık, özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin karmaşa yaşamasına yol açar.	3.14	.97
	14. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenci, normal sınıfta karmaşaya yol açabilir.	3.04	.81
	Toplam	2.90	.70
Genel Toplam		3.45	.49

Öğretmen Adaylarının KEİT Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının KEİT puanları toplam düzeyde kadınların $\bar{X} = 3.48$ iken erkeklerin ise 3.34 düzeyindedir. Toplam düzeyde gruplar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($t = 1.67, p = .250$). Ayrıca, "kaynaştırma eğitiminin faydaları" ($t = 1.573, p = .124$), "öğretmen yeterliği" ($t = -.109, p = .194$), "sınıf kontrolü" ($t = -.323, p = .747$) boyutlarında ise anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4

Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmen Adaylarının KEİT Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları	Kadın	73	4.08	.69	1.573	.124
	Erkek	26	3.77	.90		
Öğretmen Yeterliği	Kadın	73	2.87	.79	-.109	.914
	Erkek	26	2.89	.84		
Sınıf kontrolü	Kadın	73	2.89	.74	-.323	.747
	Erkek	26	2.94	.55		
Toplam	Kadın	73	3.48	.46	1.167	.250
	Erkek	26	3.34	.53		

Öğretmen Adaylarının KEİT Puanlarının Öğrenim Gördükleri Program Değişkenine Göre Analizi

Tablo 5'ten de anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının KEİT puanlarına göre program değişkeninde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kaynaştırma eğitiminin faydaları ($t = -2.079, p = .040$) boyutunda okul öncesi öğretmenliği programında okuyanların kaynaştırma eğitimine tutumları daha olumlu iken öğretmen yeterliği ($t = 2.98, p = .004$) boyutunda ise sınıf öğretmenliği programının tutumları daha olumludur. Sınıf kontrolü ($t = -.609, p = .544$) ve toplam 10 madde ($t = -.100, p = .920$) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 5.

Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmen Adaylarının KEİT Puanlarının Programa Göre Analizi

Boyutlar	Program	N	\bar{X}	S	t	p	Etki Büyüklüğü
----------	---------	---	-----------	---	---	---	----------------

							Cohen's <i>d</i>
Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları	Okul öncesi programı	33	3.91	.86	-2.079	.040*	4.15
	Sınıf öğretmenliği Programı	66	4.18	.45			
Öğretmen yeterliği	Okul öncesi programı	33	3.04	.83	2.980	.004**	5.96
	Sınıf öğretmenliği Programı	66	2.55	.62			
Sınıf kontrolü	Okul öncesi programı	33	2.87	.74	-.609	.544	-
	Sınıf öğretmenliği Programı	66	2.96	.59			
Toplam	Okul öncesi programı	33	3.44	.54	-.100	.920	-
	Sınıf öğretmenliği Programı	66	3.45	.34			

*.05 düzeyinde anlamlılığı ifade eder

** .01 düzeyinde anlamlılığı ifade eder

Öğretmen Adaylarının KEİT Puanlarının Ders Değişkenine Göre Analizi

Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarının KEİT puanlarına göre ders değişkeninde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen yeterliği ($t=2.458$, $p=.016$) ve toplam 10 madde ($t=2.572$, $p=.012$) boyutlarında dersi alanların kaynaştırma eğitime tutumları daha olumludur.

Tablo 6

Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmen Adaylarının KEİT Puanlarının Özel Eğitim Dersi Alıp Almama Durumuna Göre Analizi

Boyutlar	Özel Eğitim Dersi Alma Durumu	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Etki Büyüklüğü Cohen's <i>d</i>
Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları	Alan	40	4.13	.76	1.417	.160	-
	Almayan	59	3.91	.74			
Öğretmen yeterliği	Alan	40	3.11	.83	2.458	.016*	4.916
	Almayan	59	2.72	.74			
Sınıf kontrolü	Alan	40	2.97	.59	.773	.442	-
	Almayan	59	2.86	.75			
Toplam	Alan	40	3.59	.51	2.572	.012*	5.144
	Almayan	59	3.34	.44			

* .05 düzeyinde anlamlılığı ifade eder

Öğretmen Adaylarının KEİT Puanlarının Yakın Çevresinde Özel Gereksinimli Bireyin/Bireylerin Var Olup Olmamasına Göre Analizi

Tablo 7'den de görüleceği üzere, öğretmen adaylarının KEİT puanlarının yakın çevresinde özel gereksinimli birey/bireylerin olup olmaması değişkenine göre sadece *öğretmen yeterliği* ($t = -2.792$, $p = .008$) boyutunda

anlamli fark bulunmuştur. Yakın çevresinde özel eğitim gereksinimli birey olan öğretmen adaylarının öğretmen yeterliğine ilişkin tutumları daha olumludur. Öğretmen adaylarının KEİT'nin faydaları, sınıf kontrolü ve toplam puanları yakın çevrede özel gereksinimli birinin var olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 7
Öğretmen Adaylarının KEİT Puanlarının Yakın Çevresinde Özel Gereksinimli Bireyin/Bireylerin Var Olup Olmamasına Göre Analizi

Boyutlar	Yakın çevrede özel gereksinimli birey var olma durumu	N	\bar{X}	S	t	p	Etki Büyüklüğü Cohen's d
Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları	Var	23	4.00	.66	-.032	.975	-
	Yok	76	4.00	.79			
Öğretmen yeterliği	Var	23	2.49	.75	-2.792	.008**	5.584
	Yok	76	3.00	.78			
Sınıf kontrolü	Var	23	2.71	.65	-1.514	.133	-
	Yok	76	2.96	.70			
Toplam	Var	23	3.29	.43	-1.782	.078	-
	Yok	76	3.49	.49			

** .01 düzeyinde anlamlılığı ifade eder

Araştırmanın Nitel Bulguları

Öğretmen Adaylarının KEİT'lerinin Nedenleri

Tablo 8'de de görüldüğü gibi, formu dolduran tüm katılımcılar kaynaştırma eğitiminin faydalarından biri olarak sosyalleşmeyi belirtmişlerdir. Örneğin; SÖ4-2 adlı katılımcı "Özel eğitim gereksinimli çocukların kaynaştırma sınıflarında eğitim görmesinin öncelikle bu çocukların topluma uyum becerileri kazanması yönünden faydalı olduğunu düşünüyorum. Çevrelerinden soyutlanmaması, yaşadığı çevrenin bir parçası olması, iletişim, iş birliği, ortak yaşam becerisi kazanmaları bağlamında önemlidir." şeklinde sosyalleşmenin önemini vurgulamıştır. Altı katılımcı kaynaştırma eğitiminin ön yargıyı yok ettiğinden, iki katılımcı kaynaştırma eğitiminin öğrenmeye olan faydalarından, bir katılımcı da bütünsel gelişimden bahsetmiştir. SÖ1-3 "Sınıf ortamındaki 'normal' çocuklar, okul dışında da karşılaşacağı bu insanları dışlamamayı, onları kabul etmeyi, onlara saygı duymayı ve onları sevmeyi bu noktadan başlayarak temellendirebilirler." ifadesinde kaynaştırma eğitimiyle ön yargının ortadan kalkacağını belirtmiştir. OÖÖ1-1 adlı katılımcı ise "Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi ile çocukların okula ve öğrenmeye olumlu olmalarını sağlamak bizler için çok önemlidir." şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının KEİT'lerinin Nedenleri

Tema	Kod	f
Kaynaştırma Eğitiminin Faydaları	Sosyalleşme	10
	Önyargıyı yok etme	6
	Öğrenme	2
	Bütünsel gelişim	1
Öğretmen, fiziksel yapı ve yasal boyutlar	Öğretmenin bilgi ve donanımı	6
	Özel eğitim öğretmeni	4
	Öğretmenin tutumu	2
	İş birliği	3
	Araç-gereç eksikliği	5
	Bina eksikliği	1
	Farklılıklara göre düzenlenmiş sınıf ortamı	2
	Özel Eğitim Yasası	4
	Denetleme	2
	Bütçe	4
Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi	Uygulama eksikliği	9
	Ders içeriğinde değişim	1
	AÖA'da özel eğitim bölümü	1
	Örneklerle zenginleştirilmiş ders	1
	Kaynaştırma eğitimi yetersizliği	1

Öğretmen, fiziksel yapı ve yasal boyutlar kapsamında ise öğretmenin bilgi ve donanımından altı katılımcı bahsetmiştir.

Örneğin; SÖ4-2 "*Önceki yıllarda staj için bulunduğum okullarda gözlemlediğim kaynaştırma sınıflarında öğretmenlerin özel eğitim gereksinimli öğrencilere karşı nasıl davranacaklarını ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada sıkıntı yaşadıklarını gözlemledim. Bu öğrenciler ders esnasında serbest bir şekilde oturmakta dolayısıyla ölü zaman geçirmektedirler. Sınıf öğretmeni bu öğrencilerin özel durumları ile ilgili detaylı bir bilgiye sahip olmadıklarından öğrenme özellikleri ile de bilgiye sahip değillerdir. Bununla ilgili hizmet öncesinde özel eğitimle ilgili verilen bilgilerin hizmet sırasında güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum.*" ifadesinde öğretmenin bilgi ve donanımının ne kadar önemli olduğunu açıklamıştır. Dört katılımcı okullarda özel eğitim öğretmenlerinin bulunması gerektiğinden iki katılımcı öğretmenin tutumunun öneminden, üç katılımcı iş birliğinden, beş katılımcı da araç-gereç eksikliğinden, dört katılımcı Özel Eğitim Yasasının bir an önce çıkarılmasından, iki katılımcı denetlemenin gerekliliğinden ve dört katılımcı özel eğitim için hükümet tarafından bütçe oluşturulmasından söz etmiştir. SÖ4-1 "*Fiziksel yapı açısından ise rampa eksikliği, asansör, materyal, uygun sıra ve sandalye olması, uygun ulaşım aracı, teknolojinin kullanımı gibi alanlar bulunmaktadır.*" ifadesinde uygun araç-gereç kullanımından bahsetmiştir. Dört katılımcı özel eğitim için hükümet tarafından bütçe oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Dört katılımcı Özel Eğitim Yasası'nın bir an önce çıkarılmasını ifade etmiştir. SÖ4-4 "*Hala daha İlköğretim Dairesi altında faaliyet göstermeye çalışan özel eğitimi düzenleyen yasa henüz çıkmadı. Pratikte ciddi sorunları beraberinde getiren bu durum için atılacak en önemli adım Özel Eğitim Yasa Tasarısının ortaya konmasıdır.*" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. SÖ4-4 ise "*Bedensel yetersizliği olan ve tekerlekli sandalye kullanan öğrencilerin rahat hareket edebilmesi için sıraların aralıklı sıralanması, sınıf içindeki nesnelere erişim kolaylığının sağlanması, fazla ışıktan rahatsız olan otistik öğrenciler için aydınlatmanın ayarlanması gibi birkaç fiziksel düzenlemeye gidilebilir. İstenmeyen davranışların önlenmesi amacıyla özel eğitimli öğrenciler için somutlaştırılmış, resimli sınıf kuralları panosu hazırlanabilir ve sınıf yönetimi daha kolay sağlanabilir.*" şeklinde özel eğitimli bireye göre sınıf ortamının düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. OÖÖ2-1 kodlu kişi ise "*Okul öncesi kurumlarının kaynaştırma eğitimine uygun hale getirilmesi için bazı standartlar belirlenmelidir.*" yönünde görüş belirtmiştir.

AÖA'da verilen kaynaştırma eğitimi konusuna ilişkin dokuz öğretmen adayı derslerde uygulama eksikliğinden söz etmişlerdir.

Örneğin; SÖ4-3 "*Kaynaştırma eğitimi konusunda AÖA'da verilen eğitimin eksik yanlarının olduğunu düşünüyorum. Özel eğitime gereksinimli bireyler ile ilgili çokça bilgi aktarımı yapılmasına rağmen en büyük sorunumuz bildiklerimizi uygulamaya koyamayışımızdır. Bunun en büyük etkeni olarak AÖA'daki özel eğitim derslerinin sadece yazılı bilgiye yönelik olup uygulamaya yönelik olmaması olarak görüyorum. Bence uygulamaya konulamayan bir bilginin çok da bir değeri yok. Bu nedenle bir an önce AÖA'daki Özel Eğitim*

derslerine uygulamalar da eklenmeli ve öğretmen adaylarının özel eğitime gereksinimli çocuklar ile iç içe olmaları ve bildiklerini uygulamaya koyma fırsatı kazanmaları sağlanmalıdır.” ifadesiyle uygulamanın önemini vurgulamıştır. Ders içeriğinde değişimin gerekliliği, AÖA’da Özel Eğitim bölümü açılması gerektiği ve dersin örneklerle zenginleştirilmesinin önemi birer katılımcı tarafından vurgulanmıştır.

Örneğin; SÖ4-4 “Kaynaştırma eğitimi konusunda AÖA’da verilen eğitimi yeterli bulmuyorum. Özel Eğitim-2 dersinin içeriğinde kaynaştırma eğitime çok az değinildiğini düşünüyorum. Özel eğitim gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türleri ve özelliklerinin yanında kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için yapılması gerekenler çok yüzeysel kalıyor. Sadece bilgi düzeyinde kalan bu öğrenmeyi meslek hayatında uygulama aşamasına geçireceğimizde büyük sıkıntılar yaşayacağımızı düşünüyorum. Yalnızca teorik anlamda aldığımız bu dersin altında bir ünite olarak işlediğimiz kaynaştırma eğitimini tecrübe etmeden bilgilenebileceğimizi düşünmüyorum.” ifadesinden kaynaştırma eğitiminin yetersizliğinden bahsetmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada açıklayıcı karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının KEİT puanları cinsiyet ve aldıkları özel eğitim dersi sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir; ancak, öğretmen adaylarının KEİT puanları okudukları program, özel eğitim dersini alma durumu ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey/bireylerin olup olmaması değişkenleri açısından ise anlamlı farklılıklar göstermiştir. Nitel verilerin analiz sonuçlarında ise, öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminin en önemli faydasının sosyalleşme olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma elde edilen bu bulguların yorumu aşağıda tartışılmıştır.

Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu (\bar{X} =3.45) söylenebilir. Bu bulgu diğer araştırma bulguları ile paralel düzeydedir (Deniz, 2018; Altun ve Gülben, 2009; Döş, Tutsoy ve Oflaz, 2019; Güneş, 2016; Pamuk, 2016; Sadioğlu, 2011). En yüksek tutum kaynaştırma eğitiminin faydaları (\bar{X} =4.00) boyutuna ilişkin iken sınıf kontrolü (\bar{X} =2.90) ve öğretmen yeterliği (\bar{X} =2.88) boyutlarında ise düşük düzeyde çıkmıştır. Bu bulgular şöyle yorumlanabilir: öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminin önemine ve faydalarına inanırlarken öğretmen yeterliği ve sınıf kontrolü konularında ise olumsuz tutum içinde oldukları söylenebilir. Sınıf yönetimine ilişkin elde edilen bulgular diğer araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Akalın, 2015; Akcan 2018; Işıkgöz, Yiğitsoy ve Çiçekçe, 2018; Karabiyik ve Işıkdöğün Uğurlu, 2019; Tabaklar, 2017). Nitel verilerden de anlaşılacağı üzere, öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminin en önemli faydasının öğrencilerin sosyalleşmesinde görmektedirler.

Okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları konusunda cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular diğer araştırma bulguları ile paralel düzeydedir (Bilgin, 2018; Dalğar, 2011; Danyolu, 2017; Gülyüz, 2014; Kuzu, 2011; Kuyini & Mangope, 2011; Nacaroglu, 2014; Okyay, Mutluer ve Peker, 2016; Şahbaz ve Kalay, 2010). Bu bulgu bazı araştırma bulguları ile zıtlık göstermektedir (Aker, 2014; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Dolapci, 2013; Güneş, 2016; Karaman, 2015; Kuzu, 2011; Nazif Toy ve Duru, 2016; Saloviita, 2018). Güneş (2016), erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kaynaştırmaya daha olumlu baktıkları sonucuna ulaşmıştır. Kuzu (2011) ise kadın grubun erkek gruba göre kaynaştırma eğitimine karşı daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karaman (2015), erkek öğretmenlerin ortalamalarının, kadın öğretmenlerin ortalamalarına göre nispeten daha yüksek olduğundan, erkek öğretmenlerin daha olumlu davranışlara sahip olduklarını ifade etmiştir. Dolapci (2013) ise erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik algılarının kadın öğretmen adaylarından yüksek olduğunu belirlemiştir.

Okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları konusunda program değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kaynaştırma eğitiminin faydaları boyutunda okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları daha olumlu bulunmuştur. Bu bulgu şöyle yorumlanabilir: okul öncesi öğretmenliği programında sınıf öğretmenliği programına göre özel eğitim derslerinin kredisi daha yüksektir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenliği bölümündekiler bu dersi daha fazla önemsiyor olabilir. Araştırmanın öğretmen yeterliği boyutunda ise sınıf öğretmenliği bölümündekilerin kaynaştırma eğitimine tutumları daha olumludur. Bunun nedeni, ilköğretimde okul öncesine göre kaynaştırma eğitimi alan çocuklar daha fazla olduğu için, sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adayları gözlem ve uygulamalarda genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimini daha fazla gözlemleyebildikleri için olabilir. Kuzu (2011), Güneş (2016), Dolapci (2013),

Aker'in (2014) araştırma bulguları ile bu durum paralellik göstermiştir. Kuzu (2011), özel eğitim bölümü öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine olan tutumlarının daha olumlu olduğunu saptamıştır. Güneş (2016), diğer bölümlerden formasyon olarak mezun olan öğretmenlerin sınıf öğretmenlerine göre kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu görüşleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolapci (2013), Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde uygulanan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme yeterliğinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Aker (2014), zihin engelliler öğretmenliği öğrencileri daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ders değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmen yeterliği ve toplam 10 madde boyutlarında dersi alanların kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları daha olumludur. Bunun sebebi, dersi almayanların özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi sahibi olmadıkları için kendilerini bu konuda yetersiz hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu diğer araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Aker, 2014; Altıntaş ve Şengül, 2014; Dalğar, 2011; Dolapci, 2013; Fernández, 2017; Güneş 2016; Kuzu, 2011; Orel, Zerey ve Töret, 2004). Bu bulgu Şahbaz ve Kalay (2010) ile Nacaroğlu (2014)'un araştırma bulgularıyla paralellik göstermemektedir.

Araştırma sonucuna göre yakın çevresinde özel eğitim gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının sadece *öğretmen yeterliği* boyutunda kaynaştırma eğitimine olan tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu bulgu diğer araştırma bulguları ile paralel düzeydedir (Aker, 2014; Çolak ve Çetin, 2014). Bunun sebebi, bu öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireyler hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğundan ve onlarla daha fazla zaman geçirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durum Aker'in (2014) araştırma bulguları ile paralellik göstermiştir. Diken ve Sucuoğlu (1999), Dolapci, (2013); Kayhan, Şengül ve Akmeşe (2012), Kuzu (2011), Pamuk (2016), Sarı ve Bozgeyikli (2003) ve Yaralı'nın (2015) elde ettiği araştırma bulguları ile paralellik göstermemiştir. Kuzu (2011), engelli bir yakınının olup olmaması değişkenine göre yapılan analizlerde anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Dolapci (2013), öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının kaynaştırma eğitimi alma ve ailedeki engelli bireyin olup olmaması değişkenlerinden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır.

Nitel verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminin faydalarını *sosyalleşme ve önyargıyı yok etme* olarak görmektedirler. Bu bulgu Aslan (2018), Duran Düşünür (2018), Gök (2009) ve Türk (2011) tarafından yapılan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu bulgu şöyle yorumlanabilir: öğretmen adayları özel gereksinimli öğrencilerin kendi akran grupları ile birlikte eğitim görmelerini onların sosyalleşmeleri için önemli görmektedirler. Öğretmen adayları kaynaştırma eğitiminin etkililiğinin artırılması için *öğretmenlerin bilgi ve donanımı, araç-gereç eksikliği ve farklılıklara göre düzenlenmiş sınıf ortamı* boyutlarını önemli görmektedirler. Nicel verilerden elde edilen bulgular ile bu bulgu arasında tutarlılık vardır. Öğretmen adaylarının KEİT ölçeğinin öğretmen yeterliği boyutunda düşük tutum göstermelerinin nedeni *öğretmenlerin bilgi ve donanım, araç-gereç eksikliği, özel eğitim öğretmeni ve özel eğitim yasaı* konularındaki yetersizliklerden kaynaklanmaktadır. Bu bulgu Abbasoğlu (2016), Diken ve Sucuoğlu (1999) ve Dikici Sığırtaç, Hoş ve Abbak'ın (2011) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretmen adayları kaynaştırma eğitimi konusunda AÖA'da verilen eğitimin uygulama boyutunda eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu şöyle yorumlanabilir: AÖA'da verilen özel eğitim derslerinin daha çok teorik ağırlıklı olduğu ve bu nedenle kaynaştırma eğitimi konusunda KKTC'deki okul öncesi ve ilkokullarda nasıl bir uygulamanın yapıldığını deneyimlemedikleri söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen adayları kaynaştırma eğitimine ilişkin AÖA'da uygulanmakta olan özel eğitim derslerine ilişkin programlarda teorik bilgi ile birlikte uygulamanın da verilmesini istemektedirler, denilebilir. Nitekim Aker'in (2014) araştırma bulgularına göre de, öğretmenlik uygulaması süresinde kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda bulunan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır.

Özetle araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının KEİT puanları orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının KEİT puanları cinsiyet ve aldıkları özel eğitim dersi sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermezken, program, özel eğitim dersi alma durumu ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey/bireylerin olup olmaması değişkenleri açısından ise anlamlı farklılıklar göstermiştir. Nitel verilerin analiz sonuçlarında ise kaynaştırma eğitiminin en önemli faydasının sosyalleşme olduğu en önemli eksikliğin ise öğretmen bilgisizliği ve buna bağlı olarak da öğretmen eğitimindeki uygulamanın yetersizliği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi; ve ayrıca, öğretmen yeterliklerine yönelik tutumlarının yükseltilmesi için çalışmalar yapılabilir.

2. AÖA'da uygulanmakta olan özel eğitim derslerine ilişkin programlar kaynaştırma eğitime yönelik uygulama çalışmaları ile desteklenebilir. Ayrıca, sınıf öğretmenliği programına da okul öncesi öğretmenliği programında öngörülen sayı ve kredi düzeyinde özel eğitim dersleri eklenmelidir.
3. Kaynaştırma eğitimi verilen sınıfların fiziksel yapı eksiklikleri hükümet tarafından ayrı bir bütçe oluşturularak giderilebilir.
4. KKTC'de *Özel Eğitim Yasası* çıkarılıp *kaynaştırma eğitimi* de yasalarla desteklenebilir, denetlenebilir. Bu yasa ile de özel eğitim için ayrı bir bütçe oluşturulabilir
5. Eldeki araştırma KKTC'de öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kurumundaki okul öncesi ve sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılmıştır. İleride yapılacak/gerçekleştirilecek araştırmalarda diğer üniversitelerdeki eğitim fakültelerinin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerinde de yapılabilir.
6. KKTC'de kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda görevleri öğretmenlerin tutum ve görüşleri incelenebilir.
7. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri dönemdeki kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları ile meslek yaşamlarındaki tutumları araştırılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, S. (2016). *Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi uygulanan ilkokullarda özel eğitim hizmetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24, 3–6.
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000230
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. ve İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akcan, E. (2018). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Altıntaş, E. ve Şengül, S. (2014). Özel eğitim dersinin kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve kazanımlar bakımından değerlendirilmesi. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-12.
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253 -272.

- Alvarez McHatton, A., & McCray, E. D. (2007). Inclination toward inclusion: Perceptions of elementary and secondary education teacher candidates. *Action in Teacher Education*, 29(3), 25–32. doi:10.1080/01626620.2007.10463457
- Angelides, P. (2008). Patterns of inclusive education through the practice of student teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), 317-329.
- Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522.
- Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139–149.
- Aslan, F. (2018). *Kaynaştırma eğitimi üzerine sosyolojik bir inceleme: Van kent merkezi örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-93.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Batu, E.S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Berkant, H. G. ve Atılgan, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla, Türkiye. 29 Eylül-2 Ekim. Erişim Tarihi 5 Mayıs 2019. http://ceadder.org/site/wp-content/uploads/2019/03/UCEAK_Bildiri-Özetleri-Kitabı_2016.pdf
- Bilgin, A. (2018). *Türk ve Portekizli sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. Boston: Pearson Education Inc.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th edition). Oxford University Press.
- Can, E. ve Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Center, Y., and J. Ward. (1987). Teacher's attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 34, 41–55.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541. doi:10. 1080/13603116.2012.689864
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). Inclusive education and schools as organisations. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 37–51.
- Çolak, M. ve Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1), 191-211.
- Dağlı, Ö. (2009). *Okulunda kaynaştırma eğitimi uygulanan ve uygulanmayan okul idarecileri ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Dalğar, G. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin ve okulöncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

- Danyolu, A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaşturmaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- de Boer, A.A., S.J. Pijl & A.E.M.G., Minnaert. (2011) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353 doi: 10.1080/13603110903030089
- Deniz, E. (2018). *Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: bir meta-sentez çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999) Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 25-39
- Dikici Sığırtaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Kullandıkları Çözüm Yolları ve Önerileri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 205-223.
- Diler, C. (2015). *Hükümetlerin vaatleri ve hizmetleri*. Lefkoşa: Söylem Yayınları.
- Dolapci, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik alguları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Döş, B., Tutsoy, T. ve Oflaz, Ö. (2019). Views of Elementary School Teachers Regarding to Inclusive Education, *Journal of Educational Sciences Research INTERNATIONAL E-JOURNAL*, 9(1), 1-19. doi.org/10.22521/jesr.2019.91.1
- Duran Düşünür, A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Fernández, M. T. (2017). Attitudes toward Inclusive education and practical consequences in final year students of education degrees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1184-1188.
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaşturmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Gülyüz, B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Güneş, Ö.A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Girne Amerikan Üniversitesi, Girne.
- Işıkgöz, M., Yiğitsoy, H. ve Çiçekçe, K. (2018). Kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi: Kayseri ili örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1), 44-51.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının "özel eğitim" konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Karabıyık, V. ve Işıkdöğen Uğurlu, N. (2019). Kaynaştırma uygulamaları yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi: KKTC örneği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi (IJHE)*, 5(10), 223-249.
- Karaman, H. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi kaynaştırma uygulamalarının öğretmen adayları bakış açlarına göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Kara, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

- Kargin, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kayhan, N., Şengül, A. ve Akmeşe P. P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *JRET Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(3), 268-278.
- Kim, J (2011). Influence of teacher preparation programs on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerilerini öz değerlendirme aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 119-129.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlık düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kuyini, A. A. B. & Mangope, B. (2011). Student teachers' attitudes and concerns about inclusive education in Ghana and Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, 7(1), 1-18.
- KKTC Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2006). *IV. Milli eğitim şurası kararları*. Lefkoşa.
- Lambe, J. & Bones, R. (2006) Student teachers' attitudes to inclusion: implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 511-527 doi:10.1080/13603110500173225
- Larriee, B. & Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13(3), 315 – 324.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Materchera, E. K. 2002. *Inclusive education: Perceptions of special and regular/normal schools' management teams in North-West Province*. (Unpublished MED dissertation). University of North-West, Mmabatho.
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Nazif Toy, S. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1),146-173. DOI: 10.12984/eed.00332
- Okyay, Ö., Mutluer, C. ve Peker, G. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 212, 27-44.
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, doi: 10.1080/00313831.2018.1541819
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203.
- Savage, L. B., & Wienke, W. D. (1989). Attitudes of secondary teachers toward mainstreaming. *High School Journal*, 73(1), 70-73.
- Subban, P., & Mahlo, D. (2017). My attitude, my responsibility, Investigating the attitudes and intentions of pre service teachers toward inclusive education between teachers preparation cohorts in Melbourne and Pretoria. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 441-461. doi: 10.1080/13603116.2016.1197322

- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 116-135.
- Tabaklar, F. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterliklerinin belirlenmesi (KKTC örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- Türk, N. (2011). İlköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili sosyolojik bir araştırma (Denizli örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-456. doi: 10.17556/jef.02712
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimde kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, B., Bakkaloğlu, H., ve Sucuoğlu, B. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini yordayan değişkenlerin incelenmesi. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla, Türkiye. 29 Eylül 2 Ekim.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Hasan ÖZDER
hasan.ozder@aoa.edu.tr
Hilal İNCELER
hilalinceleerr@gmail.com

An investigation of How Pre-service Elementary School Teachers Relate Socio-Scientific Issues in the Scope of Learning Outcomes of 2017 Science Education Curriculum (Grade 3 and 4)

Fatih AYDIN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0453-5734
Yavuz SİLİK, İğdir İmam Hatip Ortaokulu, ORCID ID: 0000-0002-6346-1248

Abstract

The aim of this study is to determine how the pre-service elementary school teachers (N = 46) who are studying in the 3rd grade of the faculty of education relate socio-scientific issues within the scope of the 3rd and 4th grade learning outcomes of the 2017 Science Education Curriculum. Qualitative research method was adopted in this study and document analysis was conducted within the scope of the files presented by the participants. Together with the pre-service elementary school teachers, the 3rd and 4th grade learning outcomes in the Science Education Curriculum were examined and 6 different socio-scientific issues were determined within the framework of these learning outcomes. Then, pre-service elementary school teachers were asked to prepare a lesson plan on how to relate these issues in their courses and they were given 3 weeks. Content analysis was conducted for each socio-scientific issues. Content analysis was conducted by the researchers together. As a result, socio-scientific issues emerge with examples in many areas. In the study, it is seen that socio-scientific issues can be related with many different examples presented by pre-service elementary school teachers. When the related examples on learning outcomes examined, it is seen that all examples are presented by the participants as dilemmas in which the advantages and disadvantages are presented.

Keywords: Socio-scientific issue, Pre-service elementary school teacher, Science education curriculum, Science education



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 740-756
DOI: 10.17679/inuefd.648944

Article type:
Research article

Received : 20.11.2019
Accepted : 26.06.2020

Suggested Citation

Aydın, F. & Silik, Y. (2020). An investigation of how pre-service elementary school teachers relate socio-scientific issues in the scope of learning outcomes of 2017 science education curriculum (Grade 3 and 4), *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 740-756. DOI: 10.17679/inuefd.648944

The article was presented at VIII. International Congress on Research in Education as a summary oral presentation held in Manisa on 9-11 May 2018.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Continuous changes and developments in science and technology, the social changes and needs that occur with them, have brought up controversial issues called socio-scientific issues and these issues continue to have an impact on our daily lives. These issues represent issues of dilemmas and problems involving both scientific and social subjects. Although the subjects related to science are seen as subjects of interest to science educators, it is a fact that subjects are of interest to elementary school teachers especially when evaluated in terms of education programs of our country. For example, the third and fourth grade learning outcomes of the 2017 Science Education Curriculum are included in the period in which the elementary school teachers train. Therefore, considering the emphasis on socio-scientific issues in the 2017 Science Education Curriculum, it would not be a correct approach to exclude elementary school teachers from these socio-scientific issues. In addition, when the literature is evaluated, it is a fact that socio-scientific issues concern all educator groups involved in the learning and teaching of science education. In the studies related to socio-scientific subjects, the knowledge levels, argumentation skills and informal reasoning abilities of the pre-service teachers about socio-scientific issues were mostly discussed.

Purpose

The aim of this study is to determine how the pre-service elementary school teachers (N = 46) who are studying in the 3rd grade of the faculty of education relate socio-scientific issues within the scope of the 3rd and 4th grade learning outcomes of the 2017 Science Education Curriculum.

Method

Qualitative research method was adopted in this study and document analysis was conducted within the scope of the files presented by the participants. For the aim, first of all, pre-service elementary school teachers were trained on socio-scientific issues. In the frame of the training, What is socio-scientific subject, what are socio-scientific issues, why and how the issues take place in science education were emphasized. Then, together with the pre-service elementary school teachers, the 3rd and 4th grade learning outcomes in the Science Education Curriculum were examined and 6 different socio-scientific issues were determined within the framework of these learning outcomes. These are "Journey to the World of Living Things ", " Electric Vehicles ", "Our Foods", "Lighting and Sound Technologies (Suitable Lighting)", "Lighting and Sound Technologies (Light Pollution)" and "Lighting and Sound Technologies (Sound Pollution)". These issues were confirmed in consultation with 2 experts in science education. Then, pre-service elementary school teachers were asked to prepare a lesson plan on how to relate these issues in their courses and they were given 3 weeks. It was also seen that the given time was sufficient within the framework of the feedback from the pre-service teachers. Pre-service elementary school teachers were particularly warned to include all course content in the lesson plan. For example, how to teach the lesson, which material to be used, and so. Content analysis was conducted for each socio-scientific issues. Content analysis was conducted by the researchers together. Thus, consensus was reached in the analyzes. In the content analysis, the extent to which the socio-scientific issue is related by the teachers were examined.

Findings

Socio-scientific issues emerge with examples in many areas. In the study, it is seen that socio-scientific issues can be related with many different examples presented by pre-service elementary school teachers. As an example, some of them are time problems and inclination to ready-to-eat foods, entertainment and light pollution, importance of horn and sound pollution, batteries and health. At the same time, when these examples are examined, it is clear that these are examples that students may encounter in their lives (eg., cutting down trees, protecting animals, using batteries, frozen and prepared foods, lighting and saving, etc.). This result brings with it an evaluation that the related learning outcomes can be taught in the context of socio-scientific issues.

Discussion & Conclusion

As a result, when the related examples on learning outcomes examined, it is seen that all examples are presented by the participants as dilemmas in which the advantages and disadvantages are presented. It is seen obviously that these dilemmas are mostly based on technology and human needs. This may be due to the contents of the learning outcomes. On the other hand, the methods used by the participants in presenting the examples in the lesson plans are noteworthy. The participants benefited from news, case studies and stories in their lesson plans. Although it is beyond the aim of this study, such a situation attracts attention and this should be evaluated. Finally, the examples presented by the participants in the study are valuable in providing usable examples to teachers. Other researchers and teachers can explore, develop and examine the effectiveness of different types of these examples.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının 2017 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3. ve 4. Sınıf Kazanımları Kapsamında Sosyo-Bilimsel Konuları Nasıl İlişkilendirdiklerinin İncelenmesi

Fatih AYDIN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0453-5734
Yavuz SİLİK, İğdir İmam Hatip Ortaokulu, ORCID ID: 0000-0002-6346-1248

Öz

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültesi 3. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının (N=46) 2017 Fen bilimleri dersi öğretim programı 3. ve 4. sınıf kazanımları kapsamında sosyo-bilimsel konuları nasıl ilişkilendirdiklerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir ve bu çerçevede katılımcıların sunduğu dosyalar kapsamında doküman incelemesi yapılmıştır. Öğretmen adaylarıyla birlikte Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki 3. ve 4. Sınıf kazanımları incelenmiş ve bu kazanımlar çerçevesinde 6 farklı sosyo-bilimsel konu belirlenmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarından belirlenen bu konuları derslerinde nasıl ilişkilendirebileceklerine yönelik bir ders planı hazırlamaları istenmiş ve kendilerine 3 hafta süre verilmiştir. Ders planlarına her bir sosyo-bilimsel konu için ayrı ayrı içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi araştırmacılar tarafından birlikte gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, sosyo-bilimsel konular birçok alanda örnekleri ile karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada da sosyo-bilimsel konuların sınıf öğretmeni adayları tarafından birçok farklı örnekle ilişkilendirilebildiği görülmektedir. İlgili ilişkilendirmelere bakıldığında katılımcılar tarafından tüm örnekler avantaj ve dezavantaj özelliklerinin ortaya koyulduğu ikilemler olarak sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyo-bilimsel konu, Sınıf öğretmeni adayı, Fen bilimleri dersi öğretim programı, Fen eğitimi



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 740-756
DOI: 10.17679/inuefd.648944

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 20.11.2019
Kabul Tarihi : 26.06.2020

Önerilen Atıf

Aydın, F. & Silik, Y. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının 2017 fen bilimleri dersi öğretim programı 3. ve 4. sınıf kazanımları kapsamında sosyo-bilimsel konuları nasıl ilişkilendirdiklerinin incelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 740-756. DOI: 10.17679/inuefd.648944

Bu makale 9-11 Mayıs 2018 tarihlerinde Manisa'da gerçekleştirilen VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur

GİRİŞ

Fen Bilimlerine ait konular her ne kadar fen eğitimcilerini ilgilendiren konular olarak görülsede özellikle ülkemiz eğitim programları açısından değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerini de ilgilendirdiği bir gerçektir. Şöyle ki, farklı yıllarda geliştirilen fen programlarına (MEB, 2000; MEB, 2004; MEB, 2013) bakıldığında sınıf öğretmenlerinin eğitim verdiği dönemi kapsayan kazanımların olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın kapsamına dahil edilen 2017 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı da 3.-8. Sınıf kazanımlarını içermektedir ve 3. ve 4. sınıf kazanımları sınıf öğretmenlerinin eğitim verdiği dönem içerisinde yer almaktadır. 2017 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının da sosyo-bilimsel konulara vurgu yaptığı düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin bu konular dışında tutulması doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu çerçevede öncelikle sosyo-bilimsel konuları ve sonrasında ilgili program çerçevesindeki ilişkileri aşağıdaki şekilde sunmak mümkündür. Bilim ve teknolojiye sürekli değişimler ve gelişmeler, bunlarla birlikte meydana gelen toplumsal değişimler ve ihtiyaçlar, sosyo-bilimsel konular olarak adlandırılan tartışmalı konuları ortaya çıkarmıştır ve bu konular günlük yaşamımızda etkisini fazlaca göstermeye devam etmektedir (Sadler ve Zeidler, 2004). Sosyo-bilimsel konular, tek bir çözüm yolu içermeyen, kişiden kişiye veya toplumdaki topluma farklı bakış açıları üretmeyi ve karar vermeyi gerektiren, içerisinde tartışmalı, karmaşık, açık uçlu, etik, ahlaki, yasal, sosyal ve politik yönleri barındıran fen bilimlerindeki temel alan konulardır (Ratcliffe ve Grace, 2003; Sadler ve Zeidler, 2004; 2005). Bu konular, hem bilimsel hem de sosyal boyutlu konuları içeren sosyal ikilemleri ve problemleri temsil eden konulardır (Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014). Bu anlamda, bir konunun sosyo-bilimsel bir konu olabilmesi için fen bilimleri ile ilişkili olması, günlük yaşamda karşılaşılabilecek kişisel veya toplumsal ve bölgesel veya daha geniş çaplı bilimsel bilgi içermesi yani sosyal olarak bir anlamı ve önemi olan bilimsel bir konu olması gerekir (Sadler ve Zeidler, 2005).

Özellikle 20. yüzyıldan itibaren sınırsız boyut kazanan bilgi kaynakları ile karşı karşıya olan bireylerin, günlük hayatta karşılaşılabilecek sosyo-bilimsel konulara ilişkin etkili bir şekilde fikir üretebilmeleri ve tercih yapabilmeleri için eleştirel düşünme, problem çözme, argümantasyon vb. gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi oldukça önemlidir (Çakırlar Altuntaş, Yılmaz ve Turan, 2017; Sadler, 2004; Venville ve Dawson, 2010). Sosyo-bilimsel konular hakkında alınan veya alınabilecek kararlar ahlaki, yasal, etik, siyasi unsurları barındırdığı gibi konuya dair fayda-zarar analizlerini de gerektirmektedir (Sönmez ve Kılınc, 2012; Topçu ve Atabey, 2017). Diğer bir açıdan bakıldığında, günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için sosyo-bilimsel konular önemli bir ekonomik güç vaat etmektedir (Özsoy ve Kılınc, 2017).

Fen Eğitiminde Sosyo-Bilimsel Konular

Sosyo-bilimsel konular ilk kez 2013 "İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı" içerisinde Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre öğrenme alanı içerisinde kazandırılması planlanan becerilerden biri olarak yer almıştır (MEB, 2013). Sosyo-bilimsel konular, 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre arasındaki ilişkileri açıklamak üzere geliştirilmiştir (Topçu, 2015). Sosyo-bilimsel konulara dair problemlerin fark edilip tanımlanması, bireylerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri ve çeşitli ikilemler içeren problemler hakkında verdikleri kararların altında yatan eylem ve süreçleri algılamalarına yardımcı olarak onların bilinçli ve etkili bir şekilde karar vermelerinde önemli rol oynar (Albe, 2008; Kolsto, 2006; Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013; van der Zande, Warloo, Brekelmans, Akkerman ve Vermunt, 2011). Temeli fen bilimlerine dayanan bu konular içeriklerini günlük hayatta karşılaşılabilecek problemlerden aldıklarından; bu konuların anlaşılması ve öğrencilere öğretilmesi için ilgili faaliyetlerin gerçekleştirilmesini sağlayabilecek en uygun yol fen eğitiminden geçmektedir (Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013; Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı, 2017). Bu konuların öğrenme ortamı içerisine dahil edilerek öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıkları, etkili muhakeme yapma, karar verme becerileri ve çoklu tartışma yürütme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirilmesi ve demokrasi toplumunun oluşması fen bilimleri eğitiminin önemli amaçları arasındadır (Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013; Çakırlar Altuntaş, Yılmaz ve Turan, 2017; Topçu, 2015; Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı, 2017). Türkiye'de ve Dünya'da sosyo-bilimsel konularla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda fen bilimleri öğretmen adaylarının çokça örneklem olarak tercih edildiği görülmektedir (Demiral, 2014; Sönmez ve Kılınc, 2012; Kutluca, 2012; Mason, 2001; Pedretti vd., 2006; Soysal, 2012; Topçu, Sadler ve Yılmaz Tüzün, 2010). Gerçekleştirilen sosyo-bilimsel konulara ilişkin çalışmalarda da en fazla öğretmen adaylarının; sosyobilimsel konular hakkında bilgi düzeyleri (Sönmez, 2011; Sürmeli ve Şahin, 2012; Türkmen, Pekmez ve Sağlam, 2017), argümantasyon becerileri (Akbaş ve Çetin, 2018; Arslan ve Atabey, 2018; Dawson ve Venville, 2010; Kutluca ve Aydın, 2017; Lin ve Mintzes, 2010; Sadler ve Donnelly, 2006; Molinatti, Girault ve Hammond, 2010; Öztürk ve Doğanay, 2019; Topçu ve Atabey, 2017) ve informal muhakeme yetenekleri (İşbilir, 2010; Öztürk, 2011; Topçu, 2008; Topçu, Tüzün ve Sadler, 2011) ele alınmıştır.

Ulusal Araştırma Konseyi (NRC) ve Bilimsel Gelişme için Amerikan Birliği (AAAS) fen eğitimi araştırma merkezleri sosyo-bilimsel konuların fen eğitimi açısından önemli bir yer teşkil ettiğine ve bu ders kapsamı içerisinde yer alması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Topçu ve Atabey, 2017). Şöyle ki, sosyo-bilimsel konuların öğrenme ortamına etkili bir şekilde dahil edilmesi ile fen kavramlarının öğretimi daha kolay ve anlamlı hale gelmekte ve öğrencilerin fene karşı tutum ve motivasyonunun artması sağlanmaktadır (Dori, Tal ve Tsaushu, 2003; Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı, 2017; Topçu, 2015).

Fen Bilimleri öğretimi içerisinde sosyo-bilimsel konuları dahil etmek kolay bir şekilde gerçekleşmez. Bu durumu etkileyen çoklu faktörler bulunmaktadır: Öğretmenlerin özellikle sosyo-bilimsel konu anlayışları öğretim sürecini etkileyen en önemli faktör olmak üzere; öğretmenlerin konu uygulamalarına ilişkin özgüvenleri, öğretmenlerin bu konuları öğretmeye istekli olmaması, öğretmenlerin bu konuları öğretmeye yönelik gerekli bilgi ve pedagojiye sahip olmamaları, öğretmenlerin yeterince desteklenmemeleri, konuya ayrılan zamanın fazla olması ve müfredatın yetiştirilememesi, materyal eksikliği, konunun sosyal, politik, ekonomik, ahlaki, etik ve yasal unsurlarını barındırdığından dolayı değerlendirilmelerinin zor olması, okulun bulunduğu bölgedeki insanların kültürel yapıları ve dini inanışları ve gerekli öğretimin sağlanacağı öğrenme ortamının hazırlanmasında yaşanan aksaklıklar vb. gibi faktörler sosyo-bilimsel konuların öğretim aşamasını zorlaştıran faktörlerdir (Gayford, 2002; Han Tosunoğlu ve İrez, 2017; Hofstein ve Bybee, 2011; Lee vd., 2006; Türkmen, Pekmez ve Sağlam, 2017; Saunders ve Rennie, 2013; Sönmez ve Kılınc, 2012).

Çalışmanın Önemi ve Gereği

Sosyo-bilimsel konuların öğretim programında amaçlandığı şekilde doğru ve yeterli şekilde kavratılmaması; sosyo-bilimsel konuların anlaşılmasını, bu konular hakkında öğrencilerin fikirlerini belirtmelerini, bilimsel tartışma yürütmelerini ve konuyla ilgili etkin bir karara varmalarını zorlaştıracaktır (Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı, 2017). Bu bakımdan fen eğitimde sosyo-bilimsel konulara yer verilmesi, öğretim programının amaçlarının gerçekleştirilmesinde destekleyici bir rol oynamaktadır (Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı, 2017). Öğretmenler bu noktada tartışmaya ilişkin gerekli rehberliği sağlayarak, öğrencilerinin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmelerini sağlayacak öğrenme ortamını hazırlamalı ve öğrencileri tartışmaya katılmaları için teşvik etmelidir. İşte bu noktada bu çalışma tartışma ortamlarını sağlayabilecek potansiyel örnekler sunması açısından çok önemlidir. Böylece bu konudaki beceriler artırılmış olacaktır. Dawson (2011) tarafından belirtildiği üzere bireyler edindikleri bu beceriler ile sosyo-bilimsel problemlere dair kişisel ve/veya toplumsal olarak müdahil olabilecekler ve bu beceriler, öğrencilerin çağdaş toplumların etkin bir üyesi olarak yetiştirilmesini sağlayacaktır.

Çalışmanın gereği açısından literatür değerlendirildiğinde, sosyo-bilimsel konuların fen eğitiminin öğrenme ve öğretiminde yer alan tüm eğitimci grupları ilgilendirdiği bir gerçektir. Fakat sosyo-bilimsel konulara yönelik çalışmalara bakıldığında çoğunlukla "Fen Bilimleri Eğitimi" programında okuyan öğretmen adayları ve Fen Bilimleri öğretmenleri ile gerçekleştirildiği görülmektedir (Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013; Değirmenci ve Doğru, 2017; Kutluca ve Aydın, 2017; Sönmez ve Kılınc, 2012; Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014; Türkmen, Pekmez ve Sağlam, 2017; Uysal, Cebesoy ve Karışan, 2018). Halbuki giriş bölümünün başında da sunulduğu gibi sınıf öğretmenleri de fen eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Bu çerçevede bakıldığında bu çalışmanın hem sahada yer alan sınıf öğretmenleri hem sınıf öğretmeni yetiştiren akademisyenler hem de bu konuda çalışanlar açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu açıdan bu çalışmada eğitim fakültesi 3. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının 2017 Fen bilimleri dersi öğretim programı 3. ve 4. sınıf kazanımları kapsamında sosyo-bilimsel konuları nasıl ilişkilendirdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir ve bu çerçevede katılımcıların sunduğu dosyalar kapsamında doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman inceleme sürecinde Corbin ve Strauss (2008) tarafından belirtildiği şekilde öncelikle sunulan dosyalar yüzeysel olarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda verilen göreve uygun olarak hazırlanmış ve kapsamlı incelenmesi gereken dokümanlara karar verilmiştir.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim yılı eğitim fakültesi 3. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları (N=37) oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına bağlı olarak amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme göre seçilmiştir. Ölçüt olarak ise katılımcının "Fen ve teknoloji öğretimi" dersini almış ve

başarıyla geçmiş olması gerekmektedir. Böylece katılımcı fen ve teknolojiye dair bir eğitimden geçtiği için ilgili ilişkilendirmeleri hem daha anlamlı yapabilecektir hem de bu eğitimden geçmiş olmanın getirdiği bulgular incelenmiş olacaktır. Katılımcılar sosyo-bilimsel konularla ilgili daha öncesinde herhangi bir özel eğitime (kurs, proje, akademik çalışma vb.) katılmamışlardır.

Verilerin toplanması

Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. İlk olarak katılımcıların ilgili ilişkilendirmeleri yapabilmeleri adına öncelikle kendilerine sosyo-bilimsel konular hakkında üç saatlik bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimde sosyo-bilimsel konunun ne anlama geldiği, sosyo-bilimsel konuların neler olduğu, fen eğitiminde neden ve nasıl yer aldığı ve sosyo-bilimsel konuların öğretimi gibi konular üzerinde durulmuştur. Eğitim sonunda katılımcılarla birlikte örnek bir sosyo-bilimsel konu üzerinde tartışmalar yapılmıştır ve tartışmalar sonunda sosyo-bilimsel konu özelliklerinin katılımcılar tarafından anlaşıldığı görülmüştür. İkinci olarak katılımcılarla birlikte 2017 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki 3. ve 4. Sınıf konu ve kazanımları incelenmiştir ve bu kazanımlar çerçevesinde sosyo-bilimsel konu kapsamında değerlendirilebilecek altı konu ve bu konulara ait kazanımlar (Tablo 1) belirlenmiştir. Belirlenen bu konular fen bilimlerinde sosyo-bilimsel konular üzerinde çalışan ve yayınları olan fen eğitiminde iki alan uzmanına da danışılarak teyit edilmiştir. Bu teyitteki amaç, kazanımların sosyo-bilimsel konu kapsamında değerlendirilebilirliğini görmek olduğundan sosyo-bilimsel konuların doğasında yer alan ikilemli, tartışmalı, olasılık ve risk anlayışına sahip kazanımlar olmasına önem verilmiştir.

Tablo 1.

Sosyo-Bilimsel Konu Kapsamında Değerlendirilebilecek Konu ve Kazanımlar

Konu	Sınıf	Kazanım
Canlılar Dünyasına Yolculuk	3	F.3.6.2.5. Doğal çevrenin canlılar için önemini farkına varır. Millî parklar ve doğal anıtlara değinilir. F.3.6.2.6. Doğal çevreyi korumak için araştırma yaparak çözümler önerir.
Elektrikli Araçlar	3	F.3.7.1.1. Elektrikli araç-gereçlere yakın çevresinden örnekler vererek elektriğin günlük yaşamdaki önemini açıklar. F.3.7.2.2. Pil atıklarının çevreye vereceği zararları ve bu konuda yapılması gerekenleri tartışır. Pilin kimyasal yapısına ve sebep olacağı kimyasal kirliliğe değinilmez.
Besinlerimiz	4	F.4.2.1.3. Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır. Dondurulmuş besinler, paketlenmiş besinler, son kullanma tarihi gibi kavramlar üzerinde durulur. Ayrıca besinlerin temizliği konusuna öğrencilerin dikkati çekilir. F.4.2.1.4. İnsan sağlığı ile dengeli beslenmeyi ilişkilendirir. Obezitenin beslenme alışkanlığı ile ilişkisi vurgulanır. Besin israfının önlenmesine dikkat çekilir
Aydınlatma ve Ses Teknolojileri (Uygun Aydınlatma)	4	F.4.5.2.1. Uygun aydınlatma hakkında araştırma yapar. Uygun aydınlatmanın göz sağlığı açısından önemi vurgulanır. F.4.5.2.2. Aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır.
Aydınlatma ve Ses Teknolojileri (Işık Kirliliği)	4	F.4.5.3.1. Işık kirliliğinin nedenlerini sorgular. F.4.5.3.2. Işık kirliliğinin, doğal hayata ve gök cisimlerinin gözlenmesine olan olumsuz etkilerini açıklar. F.4.5.3.3. Işık kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.
Aydınlatma ve Ses Teknolojileri (Ses Kirliliği)	4	F.4.5.4.2. Şiddetli sese sahip teknolojik araçların olumlu ve olumsuz etkilerini araştırır. F.4.5.5.1. Ses kirliliğinin nedenlerini sorgular. F.4.5.5.2. Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini açıklar.

Son olarak her bir katılımcıdan, bu konular ve kazanımlar kapsamında sosyo-bilimsel konuları derslerinde nasıl ilişkilendirebileceklerine yönelik bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Her ders planının bir konu çerçevesinde hazırlanması istenmiştir ve böylece her katılımcı için toplamda altı ders planı oluşturulması sağlanmıştır. Ders planlarında tüm ders içeriğinin (anlatılacaklar, yapılacaklar, kullanılacak materyaller, vb.) yer alması hususunda katılımcılar özellikle uyarılmıştır. Böylece katılımcıların sosyo-bilimsel konuyu dersin

hangi aşamasında, hangi kapsamda ve nasıl ilişkilendirdiklerini görebilmek amaçlanmıştır. Katılımcılara ders planlarını hazırlamaları için üç hafta süre verilmiştir. Bu süre içerisinde katılımcılarla sürekli iletişim içerisinde bulunmuş ve dönütler sonucunda planların hazırlanması için verilen zamanın yeterli olduğu görülmüştür. Üç hafta sonunda katılımcılar eksiksiz olarak dosyalarını teslim etmişlerdir.

Verilerin Analizi

Katılımcıların her bir konu çerçevesinde hazırlamış oldukları ders planları, yine her bir konu için ayrı ayrı olmak üzere içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi araştırmacılar tarafından birlikte gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte hiçbir karşıt görüş oluşmamış ve analizlerde ortak karara varılmıştır. Böylece analizlerde görüş birliği sağlanmıştır. İçerik analizinde sosyo-bilimsel konunun hangi kapsamda ilişkilendirildiği, katılımcının bu ilişkilendirmeyi planın hangi aşamasında ve ne şekilde yaptığı incelenmiştir. Analizlerde öncelikle katılımcıların sosyo-bilimsel konuyu ders planında işleme alanı kodlar olarak belirlenmiş ve sonrasında bu kodlardan ortak temalar oluşturulmuştur. Böylece bulguların daha bütüncül bir bakış açısıyla sunulması sağlanmıştır. Katılımcıların cevap sayısı frekanslar halinde sunulmuştur. Analizler yapılırken her bir katılımcı "K" harfi ile sıralama yapılarak kodlanmıştır ve bulgularda "K1, K2, ..." şeklinde belirtilmişlerdir. Böylece hangi katılımcının hangi ilişkilendirmeleri nasıl yaptığı daha net incelenebilmektedir.

BULGULAR

Katılımcıların her bir konuya ait ders planlarının analizleri sonucunda elde edilen bulgular ayrı ayrı tablolar halinde ve örnekler verilerek sunulmuştur. Analizlere bakıldığında katılımcıların oldukça farklı ve fazla durumlarla ilişkilendirmeler yaptıkları görülmektedir. Buna göre "Canlılar Dünyasına Yolculuk" konusuna ait kazanımlar kapsamında katılımcıların sosyo-bilimsel konuları nasıl ilişkilendirdikleri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2.

"Canlılar Dünyasına Yolculuk" Konusuna Ait Kazanımlar Kapsamında Katılımcıların İlişkilendirmeleri

Temalar	Kodlar	Frekans	Katılımcılar
İnsan ihtiyaçları ve zevkleri	Ağaç kesimi ile doğa tahribatı ama insan ihtiyaçları	13	K1, K6, K8, K9, K19, K23, K24, K26, K30, K31, K33, K36, K37
	Nükleer santral kurulumu ama çevre felaketi ve enerji ihtiyacı	1	K15
	Egzozun doğaya zararı ama motorlu taşıt ihtiyacı	1	K23
	Fabrikaların insana ve çevreye zararı ama ülkenin kalkınması	1	K32
Doğal ve yapay çevre	Maden işletmesi açılması (yöresel zenginlik) ama çevre tahribatı	1	K27
	Doğal çevrede sağlıklı yaşamak ama yapay çevrede sağlıklı yaşamak	6	K5, K14, K15, K21, K23, K27
Hayvanat Bahçeleri	İnsan hayatını kolaylaştıran yapay çevre ama doğaya zarar vermesi	2	K20, K29
	Hayvanat bahçeleri ya da hayvanların doğal yaşamı	3	K4, K23, K35
Tarım	Hayvanların korunması ya da özgür yaşamları	2	K10, K22
	Gübre kullanımı ya da daha az ürün elde etme	1	K25
	Tarım ilacının koruyucu olması ama canlılara zararları	1	K13
	Yenilenebilir enerji kaynakları ama kurulum maliyetleri	1	K34

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcılar "Canlılar Dünyasına Yolculuk" konusuna ait kazanımlar kapsamında oldukça fazla ilişkilendirmeler yapmışlardır. Bu ilişkilendirmede en yüksek frekansla "ağaç kesimi" olması ve bunun da "insan ihtiyaçları ve zevkleri" teması altında yer alması dikkat çekicidir. Yüksek frekansta diğer bir ilişkilendirmenin ise "doğal ve yapay çevre karşılaştırması" yapılarak sunulduğu görülmektedir. Bunların yanında "hayvanat bahçeleri" ve "tarım" temaları altında yer alan kodların da bu konu ile ilgili farklı ilişkilendirmelerin yapılabileceğini açıkça göstermektedir.

Katılımcıların ders planlarına bakıldığında her aşamada ilişkilendirme yapabildikleri görülmüştür. Örneğin bu konuyu işlerken senaryo, hikâye veya örnek olay yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak "K28" kodlu katılımcının ders planından bir bölümü aşağıdaki gibidir.

K28, "Şimdi örnek bir olayımız var hadi hep beraber bunu inceleyelim" der ve hazırladığı ikilem kartlarını öğrencilerine dağıtır. İlgili kartın ön ve arka yüzüne ilişkin bilgiler Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3.

Örnek İkilem Kartı

Ön Yüz	Arka Yüz
Yemyeşil ormanların olduğu, tertemiz suların aktığı bir yörede araştırma yapan bilim insanları, bu bölgedeki kayaçlarda yüksek miktarda altın minerali olduğunu keşfediyor ve bölgeye altın madeni işleme tesisleri kurulmak isteniyor. Eğer altın madeni işleme tesisleri kurulursa yöredeki işsizlik azalacak, bölge ekonomik açıdan gelişecek ve ülke ekonomisi kalkınacak. Ancak altın madenin çıkarılması için çok zehirli kimyasal bir madde olan siyanür kullanılıyor ve bu bölgede kurulacak olan altın madeni ormanlık alanlara ve ormanda yaşayan canlılara zarar verecek. Siz o yörede yaşayan biri olsaydınız ne düşünürdünüz?	1. Maden ocağı kurulmasını isterdim çünkü yöredeki işsizlik azalacak ve ekonomi canlanacak. 2. Maden ocağı kurulmasını istemezdim. Çünkü; ormanların zarar görmesini, canlıların zarar görmesini istemiyorum. 3. Maden ocağı kurulmasını desteklerdim ancak yok olan ağaçların yerine ağaç dikilmesini önerirdim. 4. Diğer:

Öğrenciler dağıtılan kartı inceler ve sonrasında öğrencilerden kartın arka yüzünde yer alan dört seçenektan birini seçerek sebepleri ile birlikte tartışmaları ve cevaplamaları istenir. Böylece öğrenciler konuyu sosyo-bilimsel konu bağlamında incelemiş olurlar.

"Elektrikli Araçlar" konusuna ait kazanımlar kapsamında katılımcıların sosyo-bilimsel konuları nasıl ilişkilendirdikleri ise Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.

"Elektrikli Araçlar" Konusuna Ait Kazanımlar Kapsamında Katılımcıların İlişkilendirmeleri

Temalar	Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Pil	Birçok aletin (saat, telefon, kumanda, oyuncak, vb.) pille çalışması ama (insan ve doğaya) birçok zararı olması	12	K1, K7, K10, K11, K14, K23, K20, K21, K27, K28, K35, K37
	Sağlık cihazlarında pil gerekliliği ama doğaya birçok zararı olması	5	K9, K13, K25, K26, K36
	Şarjlı pahalı olan pil ya da şarjsız ucuz çevreye zarar veren pil	3	K4, K7, K34
Elektrik	Pillerin dönüştürülmesi ama iş gücü ve maliyet gerekliliği	3	K24, K30, K33
	Elektriğin hayatımızı kolaylaştırması ama kolaylığın beraberinde enerji ihtiyacı doğurması	10	K5, K8, K11, K13, K14, K20, K21, K22, K26, K27
	Elektrikli araçların avantajlı ya da dezavantajlı olması	4	K23, K29, K31, K32
	Enerjiden tasarruf etmek ama maliyetli olması	2	K2, K6
	Hızlı olsun diye su ısıtıcılarında su ısıtmak ama sağlığa zararlı olması	1	K6
Elektrik ve pil	Elektrikli aletler kullanmak ya da pil ile çalışan aletler kullanmak	3	K7, K15, K22
Rahatlık ve Eğlence	Yürüyen merdiven ile daha az yorgunluk ama sağlık için yürümek gerekliliği	1	K34
	Akülü arabalar ile eğlence ama doğaya zarar verilmesi	1	K6

Tablo 4’de görüldüğü üzere katılımcıların daha çok pil kullanımı üzerinden ilişkilendirmeler yaptıkları görülmektedir. Katılımcılar özellikle günlük yaşamdan örnekler üzerinden bu ilişkilendirmeleri yapmaktadırlar. Şöyle ki “Pil” teması altında saat, telefon, kumanda, oyuncak, vb. konular, “Elektrik” teması altında da yine haberleşme, temizlik, vb. konular ilişkilendirilerek sunulmuştur. Her ne kadar bu tür ilişkilendirmeler yapılsa da “Pil” teması altında sağlık ve doğa karşılaştırması ile sunulan ilişkilendirme oldukça dikkat çekicidir. Çünkü ikisi de insan için çok elzem durumlar olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle bu ilişkilendirmenin 5 katılımcı tarafından da olsa ortaya konması önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların ders planlarında bu konuyu işlerken senaryo, örnek olay ve ikilem oluşturma gibi yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak iki katılımcının ders planından (giriş kısmı) bir bölümü aşağıdaki gibidir.

K14 ders planında konuyla ilgili olarak öğrencilerine aşağıdaki soruyu yönelterek tartışmalarını sağlamaktadır. *“Soru: Piller doğaya büyük zarar veriyor ve toprağın verimini azaltıyor. Fakat bu piller çoğu şeyde işe yarıyor. Örneğin; Duyma engelli olanlar için yapılan cihaz pille çalışıyor. Pil kullanmamak için duymamayı göze alabilir miyiz?”*

K18 ise bir örnek olaydan yola çıkarak bu ilişkilendirmeyi ders planında şu şekilde sunmaktadır.

“Örnek olay: Öğretmen evinde gözlemediği bir olayı anlatır: Evet çocuklar geçenlerde çay yapmak için su ısıtıcısına su koydum ve kaynamasını bekledim. Zaten acele bir işim olduğu için evden çıkmam gerekiyordu. Su ısıtıcısı çok hızlı ve pratik bir alet olduğu için hemen suyum kaynadı. Çayımı içip, işime yetiştim. Hâlbuki çaydanlıkta kaynatıp içmeyi bekleyseydim işime geç kalacaktım. Fakat içtikten sonra, su ısıtıcısının içine baktım ve içi kireç kaplamıştı. Hemen bir araştırma yaptım ve su ısıtıcılarının aslında sağlığa zararlı olduğunu hatta çok elektrik harcadığını öğrendim. Peki, çocuklar su ısıtıcısı evlerimizde bizlere çok kolaylık sağlayan pratik bir ev aletiyken aynı zamanda bizlere zaman tasarrufu sağlarken bir yandan da enerji harcayan sağlığa zararlı bir alet olduğu halde sizce su ısıtıcıları kullanılmalı mıdır?”

“Besinlerimiz” konusuna ait kazanımlar kapsamında katılımcıların sosyo-bilimsel konuları nasıl ilişkilendirdikleri ise Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5.

“Besinlerimiz” Konusuna Ait Kazanımlar Kapsamında Katılımcıların İlişkilendirmeleri

Temalar	Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Dondurulmuş gıdalar	Zaman yetersizliği ve dayanıklı olduğu için dondurulmuş gıdalara başvurulması ama sağlığa zararlı olması	13	K7, K8, K10, K11, K14, K19, K20, K23, K27, K28, K30, K33, K37
	Donmuş besinlerin diğer taze yiyeceklere göre hazır ve kolay olması (misafirler ve seyahat için) ama zararlı olmaları	6	K1, K19, K20, K23, K26, K31
	Mevsimi dışında bulabilmek ya da elde edememek	5	K12, K14, K19, K26, K29
Sağlıklı Beslenme	Ucuz dondurulmuş yiyecek ya da pahalı organik/taze yiyecek	3	K21, K30, K33
	Sabah erken kalkmak ya da sonrasında abur cubur yemek	3	K5, K9, K30
	Besin faydalı tadı sevilmiyor ya da besin faydasız ama tadı seviliyor.	2	K9, K30
	Sağlıklı yemek için uzak eve gitmek ya da hızlıca hazır gıdaya ulaşmak	1	K4
	Bayramlarda kıramayıp tatlı vb. yemek ya da kalp kırıp sağlığı korumak	1	K6
Yeterli ürün elde etme ihtiyacı	Yeterince ürün elde etmek için kimyasal ilaç kullanmak ama sağlıksız olmak	2	K13, K34
	Dayanıklı katkı maddeli besin ya da dayanıksız katkısız besin	1	K8
	Talepleri karşılamak ama paketlenmiş besinler kullanmak	1	K24

Tablo 5'te görüldüğü üzere katılımcılar "Besinlerimiz" konusuna ait kazanımlar kapsamında oldukça fazla ilişkilendirmeler yapmışlardır. Özellikle katılımcıların yoğun bir şekilde "dondurulmuş gıdalar" teması üzerinden ilişkilendirmeleri yaptıkları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında günlük yaşamın getirdiği zaman yetersizliği ve daha kolay bir yaşam standardı oluşturma konuları üzerinden ilişkilendirmelerini sunmuş olmaları dikkat çekicidir. Sonuç olarak oldukça fazla çeşitte ilişkilendirmelerin sunulmuş olması bu konunun çok boyutlu olduğunun da bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Katılımcıların ders planlarında (sırasıyla giriş ve sonuç bölümü) bu konuyu işlerken yine hikâye, örnek olay ve ikilem oluşturma gibi yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak iki katılımcının ders planından bir bölümü aşağıdaki gibidir.

K16 kodlu katılımcı konuyu aşağıdaki gibi bir örnek olay üzerinden ilişkilendirmektedir.

"Örnek olay: Çocuklar bugün canım çok fazla patates kızartması çekti ve eğer yersem dersimize biraz geç kalabilirdim. Çünkü biliyorsunuz ki patatesleri soyup yıkamam, daha sonra onları uygun şekilde kesmem, kızartmak için gerekli ortamı hazırlayıp kızartmam gerekli. Ama söylediğim gibi bunun için gerekli vaktim yoktu ve ben de evimin hemen alt katında bulunan markete gittim ve dondurucudan paketlenmiş olan patatesleri aldım. Siz bu paketlenmiş patateslerden gördünüz mü hiç? Bu patatesler önceden fabrikada makineler tarafından kesilip dondurulup paketleniyor çocuklar. Eve gidip paketi açıp bu patatesleri kızarttım, kahvaltımı yaptım ve okula geldim. Paketlenmiş bu gıdalar sayesinde hayatımız fazlasıyla pratikleşiyor. Peki, siz de evinizde böyle önceden hazırlanıp paketlenmiş gıdalar kullanıyor musunuz?"

K29 kodlu katılımcı ise sınıfa aşağıdaki hikâyeyi okur ve tartışmalarını ister.

"Hikâye: Ahmet o gün derste dengeli ve taze ürünlerin yararı hakkında bir sürü yeni şey öğrenmiştir. Akşam babası eve geldiğinde ona da anlatmak için sabırsızlanmaktadır. Babası gelir ve Ahmet onu kapıda karşılar ama o da ne babasının elinde bir poşet yaz meyvesi. Babasına bunların nasıl bu kadar dayandığını sorar, babası da dondurucularda saklandıkları için bu kadar dayanıklıdır der. Babasına bugün bunun zararlarından konuştuk der ve anlatır. Babası ise evet haklısın ama annen hamile olduğu için aşermiş ben de almak zorunda kaldım. Almasam doğacak kardeşine zarar gelebilirdi der."

"Aydınlatma ve Ses Teknolojileri (Uygun Aydınlatma)" konusuna ait kazanımlar kapsamında katılımcıların sosyo-bilimsel konuları nasıl ilişkilendirdikleri ise Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.

"Aydınlatma ve Ses Teknolojileri (Uygun Aydınlatma)" Konusuna Ait Kazanımlar Kapsamında Katılımcıların İlişkilendirmeleri

Temalar	Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Tasarruf	Daha çok aydınlatma ama daha çok masraf	9	K3, K10, K12, K20, K22, K26, K28, K30, K36
	Ucuz olması ve tasarruf sağlaması ama sağlığa ve çevreye zararlı olması	8	K4, K8, K9, K11, K15, K25, K27, K34
	Pahalı ve tasarruflu lamba ya da ucuz ve tasarrufsuz lamba	1	K21
Dekorasyon ve Eğlence	Turizm ve eğlence amaçlı ışıklandırma ama ışık kirliliği	2	K26, K30
	Süs ve dekorasyon amaçlı ışıklandırma ama ışık kirliliği	1	K21
Sağlık	Uygun aydınlatma ya da sağlıklı yaşama	8	K1, K5, K7, K9, K13, K14, K30, K37
	Hastane, karakol vb. yerlerde güvenliği sağlama ya da israfa neden olma	1	K32

Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcılar "uygun aydınlatma" konusunda "tasarruf", "dekorasyon ve eğlence" ve "sağlık" temaları üzerinden ilişkilendirmeler yapmışlardır. Katılımcıların özellikle "tasarruf" ve "sağlık" temaları üzerinde yoğunlaşmış olmaları dikkat çekicidir. Çünkü bu konu ışık kirliliği ve dekoratif konularla da ilişkili olmasına rağmen sadece üç katılımcı tarafından sunulduğu görülmektedir. Bunun nedeninin ışık kirliliği ile ilgili konunun da ders planı görevleri arasında yer almasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların ders planlarında (gelişme bölümü) bu konuyu işlerken daha çok hikâye ve örnek olay yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak K9 kodlu katılımcının ders planından bir bölümü aşağıdaki gibidir.

K9 ders planında öğrencilerin kendisini dikkatlice dinlemelerini söyler ve hikâye okumaya başlar. Hikâye şu şekildedir.

“Anne Bir Sorunum Var

Lale odasında bilgisayarından ders çalışıyordu. Su içmeye gittiğinde annesi Lale'nin gözlerinin kızardığını fark etmiş. Lale bilgisayarından ders çalıştığını söyleyince annesi uzun süre bilgisayara bakmaması gerektiğini, ara ara gözlerini dinlendirmesi gerektiğini ve bilgisayarının parlaklığını biraz düşürmesini söylemiş.

Ertesi gün Lale yine odasında ders çalışırken gözleri yorulmaya başlamış. Annesine ışıktan çok rahatsız olduğunu, tasarruflu lamba almaları gerektiğini söylemiş. Annesi de Lale'ye:

-Ama kızım tasarruflu lambalar sağlığımız açısından zararlı, demiş ve ona bir gazete haberi okumuş.

Bunun üzerine Lale:

-Fakat annecim tasarruflu lambalar gözümüzü yormuyor ve daha ekonomik, bizim için bence çok iyi çünkü benim gözlerim çok yoruluyor, demiş.”

Katılımcı, *“Evet çocuklar, hikâyemizin bu kısmından sonrası yazmıyor. Siz olsaydınız bu hikâyemizi nasıl tamamlardınız? Lale ve annesi tartışmalarına nasıl devam etmişlerdir?”* diyerek öğrencileri düşünmeye ve tartışmaya yönlendirir.

“Aydınlatma ve Ses Teknolojileri (Işık Kirliliği)” konusuna ait kazanımlar kapsamında katılımcıların sosyo-bilimsel konuları nasıl ilişkilendirdikleri ise Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7.

“Aydınlatma ve Ses Teknolojileri (Işık Kirliliği)” Konusuna Ait Kazanımlar Kapsamında Katılımcıların İlişkilendirmeleri

Temalar	Kodlar	Frekans	Katılımcılar
İnsan Yaşamı	Güvende olmak/yön bulmak ya da tehlikede olmak	14	K1, K3, K4, K5, K7, K10, K13, K14, K15, K19 K22, K23, K32, K34
	Eğlence amaçlı ışık kullanmak ya da ülke ekonomisine zarar vermek	3	K6, K8, K33
	Hayatı kolaylaştırmak/şehirleşme ama ışık kirliliğine sebep olmak	1	K14, K20, K36
	Şehirleşmek ama doğanın dengesini bozmak	1	K35
Astronomi	Zorunlu ışık kullanımı ama astronomi çalışmalarını engellemek	6	K13, K21, K23, K27, K28, K30
Diğer canlıların yaşamı	Gece yaşam kolaylığı ama canlıların (deniz kaplumbağaları, göçmen kuşları, deniz kuşları) yönlerini kaybetmesi	14	K8, K9, K11, K12, K13, K19, K20, K24, K26, K27, K28, K31, K34, K37

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcılar “Aydınlatma ve Ses Teknolojileri (Işık Kirliliği)” konusuna ait kazanımlar kapsamında oldukça fazla ilişkilendirmeler yapmışlardır. Özellikle şehirleşmenin getirdiği gece yön bulma, güvenlik, eğlence ve trafik gibi konular üzerinde katılımcıların daha fazla durdukları görülmektedir. Bunun yanında astronomi açısından gökyüzü gözlemlerinin engellenmesi ile ilgili ilişkilendirmelerin de olması dikkat çekicidir. Bu durum astronomi ile ilgili farkındalığın da bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında uygun aydınlatma ve ışık kirliliği konularının birbiri içerisine geçmiş iki konu olduğunda katılımcıların bu kapsamda oldukça önemli ve dikkate değer ilişkilendirmeler yaptığı açıkça söylenebilir.

Katılımcıların ders planlarında (sonuç bölümü) bu konuyu işlerken daha çok örnek olay ve senaryo yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak K30 kodlu katılımcının ders planından bir bölümü aşağıdaki gibidir.

K30 aşağıdaki soruları yöneltir.

- ✓ Gece uyurken karanlıktan korktuğunuz için ışıkları açık bırakıyor musunuz?
- ✓ Anneniz evden çıkarken odalardan birinin ışığını açık bırakıyor. Evde kimse olmadığı zannedilmeyip hırsız gelmesin diye değil mi?
Sonrasında "Anneniz ışığı açık bırakmazsa eve hırsız girebilir, gece uyurken ışığı açık bırakmazsanız korkarsınız. Ama ışığı yakarsak çevrede ışık kirliliği olur ve gök cisimlerinin gözlenmesini olumsuz etkiler" diyerek öğrencileri ikileme bırakır ve tartışmalarını ister.

"Aydınlatma ve Ses Teknolojileri (Ses Kirliliği)" konusuna ait kazanımlar kapsamında katılımcıların sosyo-bilimsel konuları nasıl ilişkilendirdikleri ise Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8.

"Aydınlatma ve Ses Teknolojileri (Ses Kirliliği)" Konusuna Ait Kazanımlar Kapsamında Katılımcıların İlişkilendirmeleri

Temalar	Kodlar	Frekans	Katılımcılar
Taşıtlar	Kornanın ve sirenin (uyarma –geç kalma, haberleşme, vb. anlamında) önemi ama ses kirliliği oluşturması	11	K1, K2, K3, K5, K7, K10, K11, K13, K15, K30, K32, K35
	Taşıtların ses kirliliğine neden olması ya da ulaşımın aksaması	4	K20, K21, K36, K37
	Can ve mal güvenliği açısından (ambulans, itfaiye vb. araçlar) sesin olması ama uykuyu bölmesi gibi olumsuzluklar oluşturması	4	K14, K23, K25, K29
İnsan Faaliyetleri	Evdeki eşyaların çalışması ya da ses zorunluluğu	3	K12, K23, K30
	İş aletlerinin kullanılma zorunluluğu ama yüksek ses çıkarması	3	K6, K21, K34
	Eğlence (AVM, düğünler, konvoylar, havai fişek) ama yüksek ses oluşturması	4	K21, K23, K30, K33
	Taraftarın sesinin gerekliliği ama rahatsız edici olması	1	K33
Endüstri	Sanayi bölgesi gerekliliği ama ses kirliliği olması	8	K4, K9, K13, K23, K27, K32, K36, K37
	Karayolu, demiryolu, havayolu taşıtlarının ve endüstrinin ülke açısından önemi fakat ses kirliliğine neden olması	2	K8, K27

Tablo 8'de görüldüğü üzere katılımcılar bu konu üzerinde de oldukça fazla sayıda ilişkilendirmeler sunmuşlardır. Bu ilişkilendirmelerin ise çoğunlukla taşıt kullanımına bağlı durumlar üzerinde olduğu görülmektedir. Bu da taşıtların günlük hayatımızdaki yeri açısından değerlendirilebilir bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunların yanında önceki konularda da olduğu gibi eğlence, alışveriş gibi konuların da ilişkilendirilmiş olmaları dikkat çekicidir. Şöyle ki bu açıdan değerlendirildiğinde eğlence ve alışveriş mi yoksa kaliteli yaşam mı sorusu akla gelebilmektedir.

Katılımcıların ders planlarında (giriş ve gelişme bölümü) bu konuyu işlerken örnek olay ve senaryo yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak K3 ve K33 kodlu katılımcıların ders planlarından bir bölümü aşağıdaki gibidir.

K3 kodlu katılımcı ders planında şöyle bir senaryo sunmaktadır.

"Senaryo: Diyelim ki yolda gidiyorsunuz korna çok ses yapıyor diye kornayı söktünüz ve kornası yok arabanın. Daha sonra yolda önünüze birisi atladı ve siz kornaya bastınız ama ses çıkmadı ve yola atlayan kişiye vurdunuz ve söktüğünüze pişman odunuz çünkü kornanız olsaydı o kişinin sizin geldiğinizden haberi olacaktı ve geri çıkabilirdi."

Bu senaryo üzerine aşağıdaki soru sorularak öğrencilerin tartışması istenmektedir.

"Soru: Ses kirliliğine neden olan şeyler bizim belki zararımıza değil yararımıza da olabiliyor mu?"

K33 kodlu katılımcı sosyo-bilimsel konu içeren "AVM'lerde Müzik Kullanımı" başlıklı bir metin okur. Sonrasında bu metinden sorular sorarak öğrencilerin tartışmasını ister.

"AVM'lerde Müzik Kullanımı"

AVM'lerde her mağazada yavaş ritimli çok yüksek seste olmayan müzikler çalar. Bu müzikler sayesinde insanların alış-veriş yapma oranlarının yükseldiği görülmüştür. İnsanlar alış-veriş yaptıkça ülke ekonomisi iyi yönde etkilenir ve kalkınma sağlanır. Bunların yanında müzikli ve uğultulu ortamı olan AVM'lerden çıkan insanların başlarının ağrıdığı ve yorgun hissettikleri görülür.

1. *Sizce AVM'lerde müzik çalmalı mıdır?*
2. *Neden böyle düşünüyorsunuz?*
3. *Bu fikrini destekleyen verilerin nelerdir?*
4. *Bu tartışma sonunda fikrin değişti mi? Neden?"*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 2017 Fen bilimleri dersi öğretim programı 3. ve 4. sınıf kazanımları kapsamında sosyo-bilimsel konuların nasıl ilişkilendirildiği incelenmiştir. Katılımcılar tarafından sunulan örnekler bu konuda olabildiğince farklı ilişkilendirmelerin yapılabileceğini açıkça göstermektedir. İlişkilendirmelere ilişkin örnekler bakıldığında bunların literatürde de (Ratcliffe ve Grace, 2003; Sadler ve Zeidler, 2004, 2005; Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014) belirtildiği üzere içerisinde tartışmalı, sosyal, yasal, ahlaki, vb. yönleri barındırdığını ve ikilemleri temel alan konular olduğu görülmektedir. Bu benzer durum ilgili kazanımların sosyo-bilimsel konular çerçevesinde değerlendirilebileceği anlayışını kazandırmaktadır. Aynı zamanda ilişkilendirmeler incelendiğinde bunların öğrencilerin hayatlarında karşılaşılabilecekleri örnekler (ör; ağaç kesmek, hayvanları korumak, pil kullanımı, dondurulmuş ve hazır besinler, aydınlatma ve tasarruf, vb.) olduğu açıkça ortadadır. Bu bulgu, Türkmen, Pekmez ve Sağlam (2017) tarafından da belirtildiği üzere öğrencilerin hayatlarında karşılaşılabilecekleri sosyo-bilimsel konulara dair problemler olması ve fen öğretiminde bir araç olarak kullanılması önerisi ile benzerlik göstermektedir. Katılımcılar tarafından yapılan ilişkilendirmelerin ders planları kapsamında her aşamada yapılabiliyor olması da önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu, sosyo-bilimsel konular bağlamındaki bu tür ilişkilendirmelerin daha etkin olarak ders süreci içerisinde her aşamada yer alabileceğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Böylece öğretmenler ders süreçlerini sosyo-bilimsel konularla ilişkilendirme bağlamında rahatlıkla manipüle edebilecekler ve yönetebileceklerdir. Sosyo-bilimsel konular ilk kez 2013 "İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı" içerisinde Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre öğrenme alanı içerisinde kazandırılması planlanan becerilerden biri olarak yer almıştır (MEB, 2013). Yine sosyo-bilimsel konulara yönelik çalışmalara bakıldığında çoğunlukla "Fen Bilimleri Eğitimi" programında okuyan öğretmen adayları ve Fen Bilimleri öğretmenleri ile gerçekleştirildiği görülmektedir (Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013; Değirmenci ve Doğru, 2017; Kutluca ve Aydın, 2017; Uysal, Cebesoy ve Karışan, 2018). Ancak bu çalışmada görüldüğü üzere bu konuların fen eğitimi ile ilgilenen sınıf öğretmeni adayları açısından da değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Sosyo-bilimsel konular birçok alanda örnekleri ile karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada da sosyo-bilimsel konuların sınıf öğretmeni adayları tarafından birçok farklı örnekle ilişkilendirilebildiği görülmektedir. Bu sonuç ilgili kazanımların sosyo-bilimsel konular bağlamında öğretilenine yönelik bir değerlendirmeyi de beraberinde getirmektedir. İlgili ilişkilendirmelere bakıldığında katılımcılar tarafından tüm örnekler avantaj ve dezavantaj özelliklerinin ortaya koyulduğu ikilemler olarak sunulmaktadır. Bu sunulan ikilemlerin ise çoğunlukla teknoloji ve insan ihtiyaçları temelinde oluşturulduğu açıkça görülmektedir. Bunun nedeni ise kazanımların içeriklerinden kaynaklanıyor olabilir. Örneğin "Besinlerimiz" konusu çerçevesinde besin israfı ile ilgili bir ilişkilendirmenin yapılmamış olması bu durumu destekler nitelikte değerlendirilebilir. Bu durum ise kazanımlar belirlenirken sosyo-bilimsel bir bakış açısının dikkate alınabileceği sonucunu doğurabilmektedir. Diğer bir açıdan bakıldığında katılımcıların ilgili ilişkilendirmeleri ders planlarında sunarken kullandıkları yöntemler dikkati çekmektedir. Şöyle ki katılımcılar ders planlarında haberlerden, örnek olaylardan ve hikâyelerden yararlanmışlardır. Her ne kadar bu çalışmanın amacı dışında da olsa böyle bir durumun dikkati çekmesi değerlendirilmesi gerektiği sonucunu doğurmaktadır. Çünkü Özsoy ve Kılınc, (2017) tarafından belirtildiği üzere sosyo-bilimsel konuların öğretiminde öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmelidir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri farklı sosyo-bilimsel konularda etkili karara varabilmeleri, öğrencilerin öğrenme ortamında muhakeme, karar verme, eleştirel düşünme vb. gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımlarının kullanılması ile mümkün olacaktır (Değirmenci ve Doğru, 2017). Dolayısıyla bu tür yöntemlerin öğrenci merkezli yaklaşımlar bağlamında sıklıkla yer aldığı düşünüldüğünde ilgili literatürle benzer bir sonuç elde edildiği söylenebilir. Ayrıca diğer taraftan bakıldığında gerek fen eğitiminde gerekse sınıf eğitimi seviyesinde bu tür sosyo-bilimsel konuların sunumunu destekleyen yöntemler üzerinde detaylı araştırmalar yapılabilir. Son olarak, bu çalışmada katılımcılar

tarafından sunulan örnekler öğretmenlere kullanılabilir örnekler sunması açısından değerlidir. Diğer araştırmacılar ve öğretmenler bu örneklerin farklı türlerini araştırabilir, geliştirebilir ve etkililiğini inceleyebilirler.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

KAYNAKÇA/REFERENCES

Akbaş, M. ve Çetin, P. S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli sosyobilimsel konulara ilişkin argümantasyon kalitesinin ve informal düşünme becerisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 12(1), 339-360.

Albe, V. (2008). When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: students' argumentation in group discussions on a socio-scientific issue. *Research in Science Education*, 38(1), 67-90.

Arslan, A. ve Atabey, N. (2018). Biyoteknoloji ve klonlama konusunun işbirlikli öğrenme modeli ile öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının argümantasyon nitelikleri üzerine etkisi. *Anemon Muş Alparlan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 35-45.

Cebesoy, Ü. B. ve Dönmez Şahin, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 100-117.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Çakırlar Altuntaş, E., Yılmaz, M. ve Turan, S. L. (2017). Biyoloji öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki eleştirel düşüncelerinin empati açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 915-931.

Dawson, V. M. (2011). *A case study of the impact of introducing socio-scientific issues into a reproduction unit in a Catholic Girls' school*. T. D. Sadler (Ed.). *Socio-scientific Issues in the Classroom* (313-345). New York: Springer Dordrecht.

Değirmenci, A. ve Doğru, M. (2017). Türkiye'de sosyobilimsel konularla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel analiz çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 123-128.

Demiral, Ü. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki argümantasyon becerilerinin eleştirel düşünme ve bilgi düzeyleri açısından incelenmesi: Gdo örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Dori, Y. J., Tal, R., & Tsaushu, M. (2003). Teaching biotechnology through case studies-can we improve higher order thinking skills of nonscience majors? *Science Education*, 87(6), 767-793.

Gayford, C. (2002). Controversial environmental issues: a case study for the professional development of science teachers. *International Journal of Science Education*, 24(11), 1191-1200.

Han Tosunoğlu, Ç. ve İrez S. (2017). Biyoloji öğretmenlerinin sosyobilimsel konularla ilgili anlayışları. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 30(2), 833-860.

İşbilir, E. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki bilimsel tartışma niteliklerinin epistemik inançlar ve tartışmaya eğilimleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kolsto, S. O. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689-1716.

Kutluca, A. Y. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının klonlamaya ilişkin bilimsel ve sosyobilimsel argümantasyon kalitelerinin alan bilgisi yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kutluca, A. Y. ve Aydın, A. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel argümantasyon kalitelerinin incelenmesi: konu bağlamının etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 11(1), 458-480.

Lee, H., Abd-El-Khalick, F., & Choi, K. (2006). Korean science teachers' perceptions of the introduction of socio-scientific issues into the science curriculum. *Canadian Journal of Science*, 6(2), 97-118.

- Lin, S. S. & Mintzes, J. J. (2010). Learning argumentation skills through instruction in socioscientific issues: The effect of ability level. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 993-1017.
- Mason, L. (2001). Introducing talk and writing for conceptual change: a classroom study. *Learning & Instruction*, 11, 305-329.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Molinatti, G., Girault, Y., & Hammond, C. (2010). High school students debate the use of embryonic stem cells: The influence of context on decision-making. *International Journal of Science Education*, 33(16), 2235-2251.
- Özsoy, T. ve Kılınc, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara dayalı fen öğretimi (feskök pedagojisi) ile ilgili görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 30(2), 909-925.
- Öztürk, A. ve Doğanay, A. (2019). Development of argumentation skills through socioscientific issues in science course: A collaborative action research. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 10(1), 52-89.
- Öztürk, N. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ilişkin kritik düşünme yeteneklerinin, epistemolojik inançlarının ve üstbilimsel farkındalıklarının incelenmesi: Nükleer enerji santralleri örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, S. ve Leblebicioğlu, G. (2015). Sosyo-bilimsel bir konu olan hidroelektrik santraller (hes) hakkında karar verilirken kullanılan irdeleme şekillerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 9(2), 1-33.
- Pedretti, E. G., Bencze, L., Hewitt J., Romkey, L., & Jivraj, A. (2006). Promoting issues-based stse perspectives in science teacher education: Problems of identity and ideology. *Science & Education*, 17 (8-9), 941-960.
- Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. Maidenhead: Open University Press.
- Sadler, T. (2004). Informal reasoning regarding SSI: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88(1), 4-27.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 112-138.
- Sadler, T. D., Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1463-1488.
- Sadler, T. D. (2011). *Situating socio-scientific issues in classrooms as a means of achieving goals of science education*. T.D. Sadler (Ed.). Socioscientific Issues in the Classroom (1-10). New York: Springer Dordect.
- Saunders, K. J., & Rennie, L. J. (2013). A pedagogical model for ethical inquiry into socioscientific issues in science. *Research in Science Education*, 43(1), 253-274.
- Soysal, Y. (2012). *Sosyobilimsel argümantasyon kalitesine alan bilgisi düzeyinin etkisi: Genetiği değiştirilmiş organizmalar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sönmez, A. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının GDO'lu besinler hakkındaki bilgiler, risk algıları, tutumları ve böyle bir konunun öğretimine yönelik öz yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Sönmez, A. ve Kılınc, A. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının GDO'lu besinler konusunun öğretimine yönelik öz yeterlilikleri: Bazı psikometrik faktörlerin muhtemel etkileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(2), 49-76.
- Sürmeli, H., ve Şahin, F. (2012). Preservice teachers' opinions and ethical perceptions in relation to cloning studies. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(2), 76-86.
- Topçu, M. S. (2008). *Preservice science teachers' informal reasoning regarding socioscientific issues and the factors influencing their informal reasoning*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topçu, M. S. ve Atabey, N. (2017). Sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin argümantasyon nitelikleri üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(1), 68-84.

Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z. ve Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-22.

Topçu, M. S., Sadler, T. D., & Yılmaz Tüzün, O. (2010). Preservice science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: The influence of issue context. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2475-2495.

Topçu, M. S., Yılmaz Tüzün, O., & Sadler, T. D. (2011). Turkish preservice science teachers' informal reasoning regarding socioscientific issues and the factors influencing their informal reasoning. *Journal of Science Teacher Education*, 22(4), 313-332.

Topçu, M. S. (2015). *Sosyobilimsel konular ve öğretim.*, Pegem Akademi, Ankara.

Türkmen, H., Pekmez, E. ve Sağlam, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki düşünceleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(18), 448-475.

Uysal, E., Cebesoy, Ü. B. ve Karışan, D. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik uygulamalarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-14.

Van der Zande, P. A. M., Warloo, A. J., Brekelmans, M., Akkerman, S. F. ve Vermunt, J. D. (2011). A knowledge base for teaching biology situated in the context of genetic testing. *International Journal of Science Education*, 33(15), 2307-2067.

Venville, G. J., & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 952-977.

Yavuz Topaloğlu, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2017). Hidroelektrik santral gezisinin ortaokul öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1151-1172.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Fatih AYDIN

fatihaydin14@gmail.com

Öğretmen Yavuz Silik

yavuz.silik@gmail.com

PRESCHOOL TEACHERS PERCEPTION of SCIENCE and PSEUDO-SCIENCE: ASTRONOMY and ASTROLOGY

Merve Ünal, İnönü University, Faculty of Education ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9101-0666>

Abstract

In this study, it is aimed to determine whether pre-school teachers can distinguish astronomy from science and astrology as pseudo-science. The research was conducted with 115 preschool teachers working in independent kindergartens in Malatya city center in the 2016-2017 academic year. A six-item questionnaire prepared by Kallery (2001) was used to determine whether pre-school teachers could distinguish astronomy from science and astrology as pseudo-science. The questionnaire was translated into Turkish by the researcher and sent to 4 experts for expert opinion. The survey was finalized in line with the recommendations of the experts. Teachers' responses to the questionnaire were subjected to descriptive analysis and their perceptions of science (astronomy) and pseudo-science (astrology) were examined. As a result of the research, it was determined that more than half of the teachers read horoscopes sometimes and half of them saw both astrology and astronomy scientifically. It was determined that the majority of teachers partially agree with astrology's prediction that one's character and destiny can be understood from the positions of the Sun, planet and stars. This shows that the teachers involved in the research cannot distinguish between science and pseudo-science.

Keywords: *preschool teacher, science-pseudo-science, astronomy- astrology*



İNÖNÜ University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 757-771
DOI: 10.17679/inuefd.654571

Article type:
Research article

Received : 03.12.2019
Accepted : 07.07.2020

Suggested Citation

Ünal, M. (2020). Preschool teachers' perception of science and pseudo-science: Astronomy and astrology, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 757-771. doi: 10.17679/inuefd.654571

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Science is defined as “correct planning, the process of researching truth and information, obtaining systematic information using scientific methods and organizing information, understanding the universe and planning efforts” (Çepni, 2007). Turkish language institution defines science as “regular knowledge, science that chooses a part of the universe or events as a subject and tries to draw conclusions using experimental methods and truth”. On the other hand Pseudo-science, is defined as doctrine or activities that are given the impression that it is scientific by its supporters, although it is not scientific” (Hansson, 2008). It is believed that the belief in pseudo-science continues rapidly today and that the 20th century is the most superstitious era (Toynbee, 1998). This may be due to content offered by family or friends and the media (Preece and Baxter, 2000). Astrology, the most well-known example of pseudo-science (Sagan, 1996), is spread by well-organized groups and media with commercial interests (Preece and Baxter, 2000). Astrology still remains popular in the western world and plays an important role not only among adults but also among young people (Kallery, 2001). Most researchers have been disturbed by this popularity and the growing superstition of society and have done some work to improve society (Kallery, 2001; Mackintosh, Lovas ve Schopper, 1999). For example, the American Physical Society has formed a group to solve the problem (Durrani, 1998), while leading scientists in Russia have made statements about the necessity of the so-called struggle with science (Kudryavetsev et al., (1999); Act. Preece and Baxter, 2000). Some researchers have mentioned that the problem should be handled by the education system and that scientists and teachers at all levels of education should react to astrology and pseudo-science (Bok and Jerome, 1975; Kruglak, 1978; DeRobertis and Delaney, 1993). Haubler, Frey, Hoffman, Rost and Spada (1988) stated that teachers' attitudes towards astrology were more important as the age of the students decreased, that young children could be affected by the thoughts of the teachers and that the children between the ages of 4 and 6 were supposedly struggling with science education. stated that they can (Act. Kallery, 2001). In addition, scientific literacy is a skill that develops and deepens throughout an individual's life, not only during the school years. Childhood and attitudes towards science at these ages affect the development of one's scientific literacy (Alan, 2018). In order to be a science literate society, all dimensions of scientific literacy must be given from the preschool period. In order for children to be scientific literate, the pre-school teachers who will train them must also be scientific literate.

When we look at the studies conducted in our country on this subject, it is seen that science teachers and prospective teachers are generally working (Turgut, 2009; Turgut, 2011; Turgut, Akçay and İrez, 2010). There is only one study conducted with pre-school teacher candidates. In the study, pre-school teacher candidates' perceptions of science and pseudo-science were examined (Turgut, Eş, Altan and Geren Öztürk, 2016). In the research, pre-school teacher candidates' perceptions of science and knowing styles (beyond religion, philosophy, art, etc.) were determined and how these perceptions evaluated pseudo-scientific claims were investigated. In our country, no studies have been conducted with preschool teachers working in the field. Since the first years that the individual encounters science are preschool years, these perceptions of preschool teachers have an important role. Therefore, in this study, it is tried to determine whether pre-school teachers can distinguish between science (astronomy) and so-called science (astrology).

Purpose

In this study, it is aimed to determine whether pre-school teachers can distinguish astronomy from science and astrology as pseudo-science.

Method

Preschool teachers' perceptions of science and pseudoscience were analyzed using the screening research model, one of the quantitative research methods. The population of the study consists of preschool teachers working in independent kindergartens (n: 31) affiliated to MoNE in Malatya province in the 2016-2017 academic year. The questionnaires were delivered to the entire universe (n: 31), but feedback was received from 28 schools. A total of 115 pre-school teachers, 47 from Battalgazi and 68 from Yeşilyurt, participated in the study. In the research, the questionnaire which was prepared by Kallery (2001) was

applied as data collection tool. The questionnaire was translated into Turkish by the researcher and sent to 4 experts (2 astronomy, 2 language experts) for expert opinion. The survey was finalized in line with the recommendations of the experts.

Findings

According to the findings, 67% of teachers (58%) and mostly (9%) read horoscopes, and the majority of teachers (61%) agreed that astrology partially predicted the character and destiny of astrology from the positions of the Sun, planets and stars. While 43% of teachers considered astronomy as a science only, it was determined that teachers (44%), who almost equal percentage of them, regarded both astronomy and astrology as science. According to the results of the research, it is seen that the majority of preschool teachers participate in the principles of astrology and cannot distinguish between astronomy (science) and astrology (so-called science). Nearly half of the teachers who participated in the research were determined to believe that astronomers could predict the future. Moreover, it was seen that even teachers who saw astronomy as science did not know what astronomers were doing.

Discussion & Conclusion

According to the results of the research, the question of how individuals' interest in astrology has developed arises. It can be stated that individuals' easy access to developments in all areas of science through mass media causes their belief in science to increase. The fact that science is seen as the only reliable way of knowing has brought about many non-scientific problems. One of the most important results of this situation is the emergence of a number of so-called science branches in which -logy - concept is tried to be formed (Turgut, 2009). On the other hand, this new situation has reached the masses more quickly and easily through the media and caused a complete concept confusion. Within the complexity of this concept, many pseudo-sciences such as astro(logy), logic(logy), ufo(logy), irido(logy) and grafo(logy) have emerged. On the one hand, the confusion of concepts stemming from the similarity of the name, on the other hand, the support of the media to these pseudo-sciences prevents individuals from making a distinction between science and pseudo-science. However, another reason why individuals cannot make this distinction is the attitude of society towards science.

In fact, the main reason for the adoption of astrology is the fact that individuals are not literate in science (De Robertis and Delaney, 1993; Çetinkaya, 2012; Turgut, 2009; Turgut, 2011; Turgut, Akçay and İrez, 2010, Turgut et al., 2016, Ayvaci and Bağ , 2016).

When the studies conducted by teachers and prospective teachers about science and pseudo-science are examined, they support the research results. Kallery (2001) in his study with pre-school teachers stated that half of pre-school teachers cannot distinguish between science and pseudo-science. Turgut et al. (2016) stated that preschool teacher candidates' belief in astrology is a large majority in their study to determine the perceptions of science and pseudo-science. Ayvaci and Bağ (2016) stated that most of the prospective classroom teachers could not make scientific explanation of the signs; some trainees stated that they could be explained scientifically, citing the connection of the signs with the planets. Emrahoğlu and Öztürk (2009) stated that pre-service science teachers perceive astrology as a sub-branch of astronomy or a branch of science with a wider field of study than astronomy.

In this study, the following suggestions can be made based on the results of pre-school teachers' views on the distinction between science (astronomy) and pseudo-science (astrology):

Lessons related to the nature of science should be given in pre-school teachers' undergraduate studies. Preschool teachers' perceptions of science, scientific criteria and perceptions of science-so-called science perceptions and reasons can be examined.

Given that preschool teachers are the first role models for children after their families, in-service seminars can be provided in which preschool teachers will develop their views on the science-pseudo-science distinction.

It is suggested that preschool teachers' perceptions about science, nature of science, scientific skills, determination of where the wrong structures are located and necessary studies to correct these mistakes.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİM VE SÖZDE BİLİM AYRIMI: ASTRONOMİ VE ASTROLOJİ

Merve Ünal, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9101-0666>

Öz

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin astronomiyi bilim ve astrolojiyi sözde bilim olarak ayırt edemediklerini saptamak amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde olup, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Malatya il merkezinde bağımsız anaokullarında görev yapan 115 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin astronomiyi bilim ve astrolojiyi sözde bilim olarak ayırt edemediklerini saptamak için Kallery (2001) tarafından hazırlanmış altı maddelik bir anket kullanılmıştır. Anket maddeleri araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve uzman görüşü almak için 4 uzmana gönderilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda ankete son hali verilmiştir. Öğretmenlerin ankete verdiği cevaplar betimsel analize tabi tutularak öğretmenleri bilim (astronomi) ve sözde bilim (astroloji) algılarına bakılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yarısından fazlasının burçlarını bazen okudukları, yarısının da hem astroloji hem de astronomiyi bilimsel olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun astrolojinin kişinin karakterini ve kaderini Güneş, gezegen ve yıldızların konumlarından anlaşılacağı öngörüsüne kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin bilim ile sözde bilim arasında ayırım yapamadıklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi öğretmeni, bilim-sözde bilim, astronomi-astroloji.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 757-771
DOI: 10.17679/inuefd.654571

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 03.12.2019
Kabul Tarihi : 07.07.2020

Önerilen Atıf

Ünal, M. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin bilim ve sözde bilim ayırımı: Astronomi ve astroloji, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 757-771. DOI: 10.17679/inuefd.654571

GİRİŞ

Bilim, "doğru düşünme, doğruyu ve bilgiyi araştırma, bilimsel metotlar kullanarak sistematik bilgi edinme ve bilgiyi düzenleme süreci, evreni anlama ve tanımlama gayretleri" olarak tanımlanmaktadır (Çepni, 2007). Türk Dil Kurumu bilimi "Evrenin veya olayların bir bölümünü konu olarak seçen, deneye dayanan yöntemler ve gerçeklikten yararlanarak sonuç çıkarmaya çalışan düzenli bilgi, ilim" olarak tanımlamaktadır. Bilim, sürekli değişen bir doğaya sahiptir bu yüzden bilimin net kesin bir tanımı yapılamamaktadır. Ancak bilimsel bilginin ne gibi özelliklerinin olması pek çok araştırmacı tarafından izah edilmeye çalışılmıştır. Bilimsel bilgi; değişebilir, objektiftir, deney ve gözleme dayalıdır, tek bir metoda bağlı değildir, sosyal ve kültürel yapıdan etkilenir, teori kökenlidir ve yaratıcı bir doğası vardır (Doğan, Çakıroğlu, Bilican ve Çavuş, 2012; Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz, 2002 dan akt. Kasar, 2019, Alan, 2018). Sözde bilim ise, "bilimsel olmadığı halde taraftarlarınca bilimsel olduğu izlenimi verilen öğreti veya aktiviteler" olarak tanımlanmaktadır (Hansson, 2008). Sözde bilim, gerçek bilimin aksine hiçbir geçerliliği olmayan yanlış anlamlandırma ve zayıf bilimsel metodolojiden doğan düşünceler bütünüdür (Eve ve Dunn, 1990). Martin'e (1994) göre sözde bilim, bilimsel gibi görünen iyi tasarlanmış ve düzenlenmiş bilgiler, fikirler ve tutumlar olarak adlandırılmaktadır. Thagard (1978) sözde bilimsel olma ölçütlerini; uzun bir dönem içinde az gelişim göstermesi, birçok problemle karşı karşıya olması, uygulayıcıların teorileri diğer teorilerle karşılaştırmaması, uygulayıcının toplumun sorunlarına çözüm geliştirmek için küçük girişimler göstermesi ve uygulayıcıların uygulama ve yanlışlama konusunda seçici olması olarak ifade etmektedir. Sözde bilimin, gerçek bilimin ilk ortaya çıktığı zamanlardan itibaren var olduğu düşünülmektedir (Trefil, 1978). Sözde bilime örnek olarak astroloji, ufoloji, numeroloji, grafoloji, iridoloji vb. verilebilir.

Toplumlar tarafından sözde bilim olarak çok rağbet gören astroloji; Babil, Amerika ve Çin'de bağımsız olarak ortaya çıkmış, 1930'larda tekrar popüler olmuş, geniş kitlelere hitap etmiş, tarihsel kökene sahip inançlar ve olaylar olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda astroloji, gök cisimlerinin konumuna göre insanların yaşamını etkilediği, gök cisimlerine bağlı olarak gelecek hakkında bilgi edinilebileceği bir sözde bilim olarak ifade edilmektedir (Popper, 2002; Jerome, 2009). Astroloji ile uğraşan kişiler kendilerini astrolog olarak ifade etmekte ve astrolojinin, kişinin karakterinin ve kaderinin Güneş, gezegenler ve yıldızların konumlarından anlaşılabilirliğini kabul edip bu öngörüleri ileri sürmektedirler (Uyar, 2016). Astrolojinin sözde bilim olma sebepleri arasında; test edilebilir, yanlışlanabilir çıkarımlarının ve kanıtlarının olmaması (Popper, 2002), yanlışlanabilirlikten ziya de bir problem çözme girişimi oluşturamaması (Kuhn, 1962), fiziksel bir temel olmaması (Thagard, 1978), bilimin temel işlevi olan hipotez kurma, hipotezi sınama, hipotezin desteklenmesi veya yanlışlanması sonrası o hipotezden vazgeçme gibi bir yöntemin bulunmaması yer almaktadır (Uyar, 2016). Sözde bilim, kendine model olarak alabileceği bilim dallarına ihtiyaç duymaktadırlar (Boundry, Blancke, ve Pigliucci, 2015). Astroloji de astronomi ve psikoloji bilimlerinin prestijinden faydalanmaktadır (Uyar, 2016).

Astrolojinin prestijinden faydalandığı astronomi ise; tüm bilimlerin en eskisi olarak ifade edilen pozitif bir bilim alanıdır. Astronomi, gökyüzündeki gök cisimlerinin konumlarını, gökyüzünün gizemini açıklayan, evrenin bütün yapı taşlarını araştıran ve bunlarla ilgili teoriler sunan bir bilim dalı olarak açıklanmaktadır (Düşkün, 2011, MEB, 2011; Taşcan, 2013). Astronomi bilimini inceleyen bilim insanı da astronom (gökbilimci) olarak adlandırılmaktadır. Astronomi bilimi; fizik, kimya, biyoloji, jeoloji, matematik ve geometri gibi bilim dallarını da bünyesinde bulundurmaktadır. Bu yüzden astronomiyi fen bilimlerinden ayırmak mümkün değildir (Gülseçen, 2002). Dolayısıyla astronomi, tüm temel bilimler gibi bilimsel metodoloji kullanır. Böylesine eski bir bilim olan astronomi yerine sözde bilime olan inancın günümüzde de hızla devam ettiği ve 20. yüzyılın en batıl inançlı çağ olduğu düşünülmektedir (Toynbee, 1998).

Toplumların sözde bilimlere olan olağanüstü ilgisinin, kişisel deneyimlerin yanında popüler medya araçlarından, aile veya arkadaş çevrelerinden kaynaklanabildiği belirtilmektedir (Preece ve Baxter, 2000). Sözde bilimin en bilinen örneği olan astroloji (Sagan, 1996), ticari çıkarı olan ve iyi organize olmuş gruplar ve medya ile yayılmaktadır (Preece ve Baxter, 2000). Astroloji batı dünyasında hala popülerliğini korumakta ve sadece yetişkinler arasında değil genç bireyler arasında da önemli bir yere sahiptir (Kallery, 2001). Çoğu araştırmacı bu popüleriteden ve toplumun giderek artan batıl inançlarından rahatsız olmuş ve toplumu iyileştirmek için bazı çalışmalar yapmışlardır (Kallery, 2001; Mackintosh, Lovas ve Schopper, 1999). Örneğin Amerikan Fizik Derneği, problemi çözmek için bir grup oluşturmuş (Durrani, 1998), Rusya'nın önde gelen

bilim insanları ise sözde bilim ile mücadelenin gerekliliği konusunda açıklamalar yapmışlardır (Preece ve Baxter, 2000).

Bazı araştırmacılar problemin eğitim sistemi tarafından ele alınması, bilim insanları ve her öğretim kademesindeki öğretmenlerin astroloji ve sözde bilime karşı tepki göstermesi gerektiğini belirtmişlerdir (Bok ve Jerome, 1975; Kruglak, 1978; De Robertis ve Delaney, 1993). Haubler, Frey, Hoffman, Rost ve Spada (1988) ise öğretmenlerin astrolojiye karşı tutumlarının, öğrencilerin yaş seviyesi düştükçe daha da önemli olduğunu, ayrıca küçük yaştaki çocukların, öğretmenlerin düşüncelerinden çabucak etkilenebileceğini ve 4-6 yaş arasında olan çocukların fen bilimleri eğitimiyle sözde bilimle mücadele edebileceklerini belirtmişlerdir (Akt. Kallery, 2001).

Sözde bilimle mücadele etmenin bir diğer yolu ise bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmektir. Bilimsel okuryazarlık; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve Dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri, bilimin ve bilimsel bilginin doğasını, temel fen kavram, ilke, yasa ve kuramlarını anlayarak uygun şekillerde kullanabilmeleri için gerekli olan fen ile ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir birleşimi olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2005; MEB, 2013; MEB, 2017). Hurds'a (1998) göre bilimsel okuryazar olan bir birey; uzmanı uzman olmayanlardan, teorileri dogmalardan, verileri efsanelerden, delilleri propagandalardan, olguları kurgulardan, bilgileri fikirlerden ayırt edebilir. Bilimi, astroloji, büyüçülük, batıl inanç gibi sözde bilimlerden ayırır. Bilimsel okuryazarlık bireyin sadece okul yıllarında şekillenmeyip, tüm yaşamları boyunca gelişip derinleşen bir beceridir. Çocukluk dönemi ve bu yaşlardaki bilime karşı tutumlar kişinin bilimsel okuryazarlığının gelişimini etkilemektedir (Alan, 2018). Bilim okuryazarı bir toplum olabilmek adına bilimsel okuryazarlığın tüm boyutları okul öncesi dönemden itibaren verilmesi gerekmektedir. Çocukların bilimsel okuryazar olabilmesi için onları eğitecek okul öncesi öğretmenlerinin de bilimsel okuryazar olması gerekmektedir.

Bu konu ile ilgili olarak alan yazında yapılan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Kallery (2001), Yunanlı erken çocukluk eğitimcilerinin astrolojiye karşı tutumlarını ve astronomi ve astrolojiyi birbirinden ayırt edip edemediklerini incelediği çalışmada, 103 erken çocukluk dönemi eğitimcisi ile çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitimcilerin büyük bir oranının astronomi ve astrolojinin birbirinden ayırt edemediklerini yani astrolojiyi bir bilim olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Fraknoi (2004) ise araştırmasında, astroloji ve UFO gibi sözde bilimlere inancı olan öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak için eğitimcilerin öğrenme ortamlarında kullanabilecekleri pek çok fikir, kaynak önerisi, etkinlik önerileri ve okuma metinleri sunmuştur. Sugarman, Impey, Buxner ve Antonellis (2011), sözde bilime ve astrolojiye olan inanç ile bilimsel okuryazarlık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar, katılımcıların %78'inin astrolojinin bilim veya bilimin bir parçası olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma da bilimsel okuryazarlık ile astrolojiye olan inancın ilişkili olmadığı bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunun aksine, literatürde bilimsel okuryazarlığın sözde bilim ile ilişkili olduğunu belirten araştırmacılar da bulunmaktadır. Martin (1994) bilimsel okuryazarlığın sözde bilimin farkına varabilme becerisiyle ilişkili olduğunu ve sözde bilim ve paranormal inançlar hakkında eleştirel düşünme geliştirebilmenin bilimsel olmayla alakalı olduğunu belirtmiştir. Good ve Slezak' ta (2011) astroloji gibi sözde bilimlere değer vermenin, bilim okuryazarlığının gerektirdiği düşünce sistemine ket vuracağını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, sahte bilime olan inançtan kaynaklı sınırlı düşüncenin gerçek bilimi anlamama da etkisinin olacağını düşünmektedirler. De Robertis ve Delaney (2000) ise üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, astrolojiye karşı tutumu ve astronomi ile astroloji arasındaki farkı ayırt edebilme becerilerini otaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmacılar, %53'ten fazla öğrencinin astrolojinin ilkelerine hakim olduklarını ve %44'ten fazla öğrencinin astronomi ve astroloji arasındaki farkı ayırt edemediklerini ortaya koymuşlardır. De Robertis ve Delaney (2000), bu sonucun bilimsel okuryazarlık için ciddi bir problem olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye'de yapılan bilim ve sözde bilim ile ilgili çalışmalara bakıldığında ise genellikle fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmüştür (Turgut, 2009; Turgut, 2011; Turgut, Akçay ve İrez, 2010). Araştırma sonuçları incelendiğinde bilim ve sözde bilim ayrımının yapılabilmesi için bireylerin bilimsel okuryazar olmalarının öneminin büyük olduğu belirtilmiştir. Bilimsel okuryazar bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sistemimizde fen bilgisi derslerinin önemi büyüktür. Fen bilgisi derslerinin amaçlarından biri de bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmektir. Bireyin ilk fen eğitimiyle karşılaştığı yılların

okul öncesi yıllar olduğu göz önüne alındığında bu dönemi yetiştiren öğretmenlerinde bilimsel okuryazar olması önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönem de verilen fen eğitimi konularından biri de bilimin tarihi ve doğası konusudur (Charlesworth ve Lind, 2003). Bu konu kapsamında çocuklara bilim insanlarının kullandığı yöntemler, bilimsel bilginin özellikleri açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu konular hakkında yeterli birikimi olmayan, bilimsel bilgiyi sözde (sahte) bilgiden ayıramayan bir öğretmenin çocuklara bilimin doğasını ve işleyişini anlatmada problem yaşayacağı ve çocukların bilimsel okuryazarlık temelini zedeleyeceği aşikârdır. Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin bilim ve sözde bilim ayrımı yapıp yamadıklarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de okul öncesi öğretmen adayları ile yapılmış sadece bir çalışma görülmektedir, çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve sözde bilim algılarına bakılmıştır (Turgut, Eş, Bozkurt Altan ve Öztürk Geren, 2016). Araştırma da okul öncesi öğretmen adaylarının hem bilim ve bilme biçimlerine (din, felsefe, sanat vb.) dair algıları belirlenmiş, hem de bu algıların bağlı olarak sözde bilimsel iddiaları nasıl değerlendirdikleri araştırılmıştır. Türkiye’de alanda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile bu konu üzerinde herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilim (astronomi) ve sözde bilim (astroloji) ayrımı yapıp yapamadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin, bilim ve sözde bilim algıları incelenirken, nicel araştırma modeline dayanan betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle yapılan çalışmalarda, araştırmacı olgulara müdahale etmez, onların akışını değiştirmez (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Betimsel araştırmalar, var olan bir durum ya da olayı her hangi bir müdahalede bulunmadan olduğu şekilde betimlemeyi sağlayan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2015). Okul öncesi öğretmenlerinin bilim ve sözde bilim algılarını belirlemek için araştırma, bir durumu var olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu:

Çalışmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde bulunan, MEB’e bağlı 30 resmi bağımsız anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Anketler, evrenin hepsine ulaştırılmış ve geri dönen anketler üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırmaya Battalgazi ilçesinden 47, Yeşilyurt ilçesinde 68 öğretmen olmak üzere toplam 115 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	106	92,2
	Erkek	9	7,8
	Toplam	115	100
Yaş	21-25	23	20
	26-30	76	66
	31-35	13	11
	Toplam	112	97
Öğrenim	Ön Lisans	8	7
	Lisans	100	87
	Lisansüstü	7	6
Hizmet Süresi	1-5 yıl	27	23,5
	6-10 yıl	50	43,5
	11-15 yıl	29	52,2
	16 yıl ve üstü	9	7,8
	Toplam	115	100
Eğitimi esnasında astronomi ile ilgili eğitim alma durumu	Evet	2	1,7
	Hayır	113	98,3
	Toplam	115	100
Gökbilim veya Gökyüzü ile İlgili Herhangi Bir Etkinliğe Katılma Durumu	Evet	9	7,8
	Hayır	106	92,2
	Toplam	115	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin %92 isinin kadın olduğu, %76 sınıfın 26-30 yaş aralığında olduğu (Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçü yaş kısmına yanıt vermemişlerdir), %50'sinin 6-10 yıl arası hizmet süresi olduğu görülmektedir.. Ayrıca öğretmenlerin %98'i eğitimleri boyunca astronomi ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını ve %92' sinin ise gökbilim veya gökyüzü ile ilgili olarak yapılan herhangi bir etkinliğe katılmadığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı:

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kallery (2001) tarafından oluşturulan Tablo 2' de belirtilen anket uygulanmıştır. Anket maddeleri araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve 4 uzmana (2 astronomi, 2 dil uzmanı) uzman görüşü almak için gönderilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda ankete son hali verilmiştir. Anket soruları hem astronomi hem de astroloji için yansız basit sorular olarak hazırlanmıştır. Anketteki 2., 3. ve 4. sorular öğretmenlerin astroloji hakkındaki görüşlerini ve ilgilerini belirlemek için 5. ve 6. sorular ise öğretmenlerin astronomi ve astroloji arasındaki farklılıkları bilip bilmediğini belirlemek için hazırlanmıştır. Sorulara verilen cevapların tutarlı olup olmadığı, diğer sorulara verilen cevaplar karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Mesela, 5. soruda irdelenen öğretmenlerin astronomi ve astroloji arasındaki farkı gerçekten bilip bilmediği, 6. soru ile belirlenmektedir (Kallery, 2001).

Tablo 2
Anket Soruları

(1) Burcum (Zodyak işaretim) şudur:

1(). Bilmiyorum 2(). Koç 3(). Boğa 4(). İkizler
5(). Yengeç 6(). Aslan 7(). Başak 8(). Terazi
9(). Akrep 10(). Yay 11(). Oğlak 12(). Kova 13().
Balık

(2) Burcunuzu ne sıklıkta okuyorsunuz?:

1(). Bazen 2(). Çoğunlukla
3(). Hemen hemen her gün 4(). Hiçbir zaman

(3) Burcunuz genellikle:

1(). Çok doğru 2(). Neredeyse doğru 3(). Yanlış 4(). İlgisi yok

(4) "Astroloji, kişinin karakterinin ve kaderinin Güneş, gezegenler ve yıldızların konumlarından anlaşılabilirliğini kabul eder."

Astrolojinin bu öngörülerine ne kadar katılıyorsunuz?

1(). Tamamen katılıyorum 2(). Kısmen katılıyorum 3(). Hiç Katılmıyorum

(5) Aşağıdakilerden hangisini bilim olarak sınıflandırırsınız?

1(). Sadece astroloji 2(). Sadece astronomi
3(). Hem astronomi hem de astroloji 4(). Ne astronomi ne de astroloji

(6) Gökbilimciler (astronomlar) gökyüzünü inceleyerek insanların geleceğini ve karakterini öngörebilirler mi?

1(). Hayır 2(). Evet 3(). Bilmiyorum

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 1. soruya verdikleri cevapların analizinde öğretmenlerden biri hariç hepsinin burçlarının ne olduğunu bildikleri belirlenmiştir. Geriye kalan soruların cevaplarının analizleri Şekil 1-5 arasında verilmiştir.

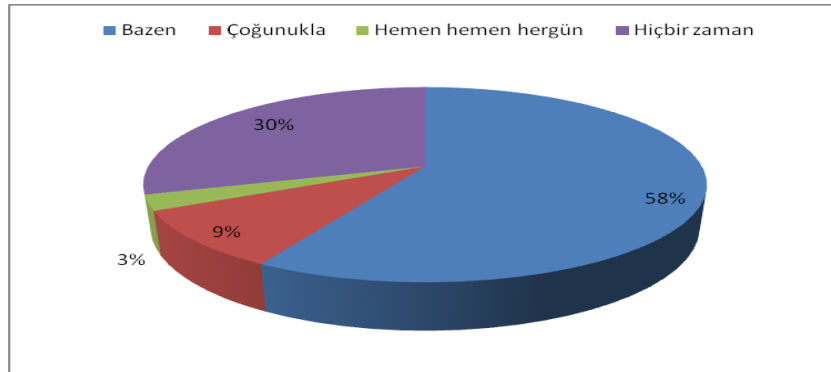
Bulgulara göre, öğretmenlerin %68'si bazen (%58) ve çoğunlukla(%9) burçlarını okudukları, öğretmenlerin çoğunluğunun (%61) "astroloji, kişinin karakterini ve kaderini Güneş, gezegen ve yıldızların konumlarından anlaşılabilirliğini kabul eder" öngörüsüne kısmen katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin %43'ü sadece astronomiyi bilim olarak görürken bu duruma neredeyse eşit yüzdeye sahip öğretmenlerin (%44) hem astronomiyi hem de astrolojiyi bilim olarak gördükleri belirlenmiştir. Yani öğretmenlerin yarısına yakınının astronomi (bilim) ve astroloji (sözde bilim) arasında ayırım yapamadıkları belirlenmiştir. Bu yorum, 6. soruya verilen cevaplarla desteklenmektedir, çünkü daha önce de belirtildiği gibi, bu soru öğretmenlerin astronomi ve astroloji arasındaki farkları gerçekten bilip bilmediğini belirlemek için sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplara göre öğretmenlerin neredeyse yarısının (%45) gök bilimcilerin (astronomların) uğraşı alanlarının

ne olduğunu bilmediklerini gösterirken %50'si astronomların insanların karakterini ve geleceğini tahmin edebileceğine inanmaktadırlar.

Tablo 3.

2. Soruya Verilen Cevapların Analizi

Soru(2)	N	%
Burç okuma sıklığı:		
Bazen	67	58,3
Çoğunlukla	11	9,6
Hemen hemen her gün	3	2,6
Hiçbir zaman	34	29,6

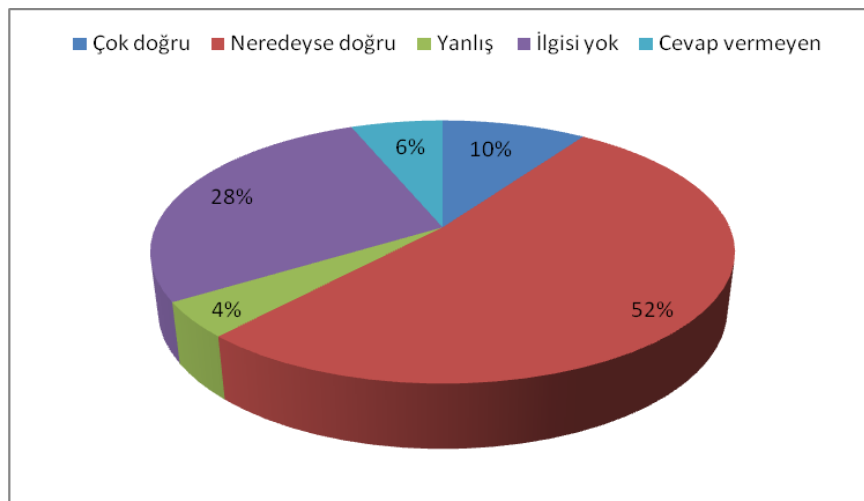


Şekil 1. 2. soruya verilen cevapların grafik ile gösterimi (%)

Tablo 4

3. Soruya Verilen Cevapların Analizi

Soru(3)	N	%
Burcun doğruluğu:		
Çok doğru	11	9,6
Neredeyse doğru	60	52,2
Yanlış	5	4,3
İlgisi yok	32	27,8
Cevap vermeyen	7	6,1



Şekil 2. 3. soruya verilen cevapların grafik ile gösterimi (%)

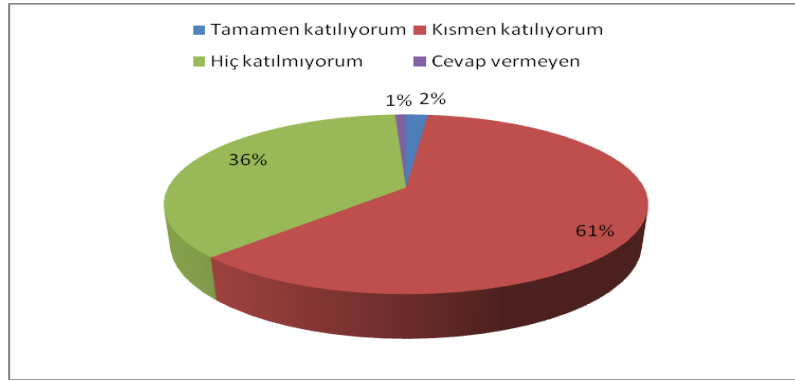
Burç okuma sıklığı sorulan 2. sorunun analizine göre burçlarını çoğunlukla okuyan öğretmenlerin burç yorumlarını doğru bulma eğiliminde oldukları, astrolojinin kişinin karakterini ve kaderini Güneş, gezegen ve yıldızların konumlarından anlaşılacağı öngörüsüne kısmen katıldıkları, astronomiyi astrolojiden ayırt

edemedikleri ve gökbilimcilerin (astronomların) geleceği tahmin edebileceklerine inanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bu öğretmenlerden burçlarını bazen okuyanların %64'ü burç yorumlarının neredeyse doğru olduğunu belirtmekte %69'u "astroloji, kişinin karakteri ve kaderini Güneş, gezegen ve yıldızların konumlarından anlaşılabilirliğini kabul eder" öngörüsüne kısmen katıldıkları, %50'sinin astronomiyi astrolojiden ayırt edemediği belirlenirken, %48'nin ise astronomların (gökbilimcilerin) geleceği tahmin edebileceklerine inanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Burçlarını hiç okumayan öğretmenlerin ise %56'sı sadece astronomiyi bilim olarak görürken, %35'inde "astroloji, kişinin karakteri ve kaderini Güneş, gezegen ve yıldızların konumlarından anlaşılabilirliğini kabul eder" öngörüsüne kısmen katıldığı, ayrıca bu grubun ihmal edilemeyecek bir kısmının (%38) bilim insanlarının yapabilecekleri ve yapamayacakları hakkında hiçbir fikirlerinin olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 5

4. Soruya Verilen Cevapların Analizi

Soru(4)	N	%
Astrolojiye katılma		
Tamamen katılıyorum	2	1,7
Kısmen katılıyorum	70	60,9
Hiç katılmıyorum	42	36,5
Cevap vermeyen	1	0,9



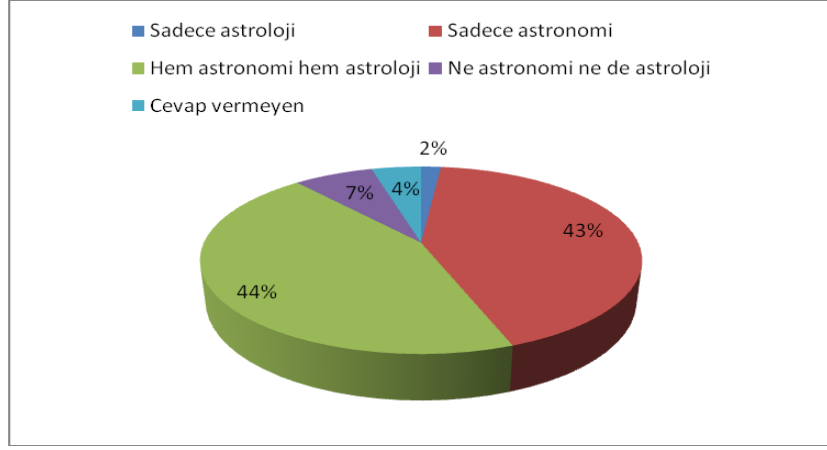
Şekil 3. 4. soruya verilen cevapların grafik ile gösterimi (%)

"Astroloji, kişinin karakterini ve kaderini Güneş, gezegen ve yıldızların konumlarından anlaşılabilirliğini kabul eder" öngörüsü ile ilgili sorunun (soru 4) analizinde, astrolojinin bu öngörüsüne kısmen katılanların–bu grubu inanmış öğretmenler olarak ifade edersek–burçlarını sıklıkla (%15) veya bazen (%66) de olsa okudukları astronomi ve astrolojinin hangisinin bilim olduğuna dair ayırım yapamadıkları (%59) ve astronomların kişinin geleceğini ve karakterini tahmin edip edemeyeceklerini bilmedikleri (%51) belirlenmiştir. Ayrıca inanmış öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%71) burçlarını neredeyse doğru bulduklarını belirtmişlerdir. Astrolojinin ön görüşüne hiç katılmayan öğretmenlerin–bu grubu şüpheli öğretmenler olarak ifade edersek–ise çoğunluğu (%62) astronomiyi sadece bilim olarak gördüğü %65'inin de astronomların insanların geleceğini ve karakterini tahmin edemediklerine inandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte şüpheli öğretmenlerin içinde astrolojinin sözde bilim olduğunu bilmeyen (%20) ve bilim insanlarının geleceği tahmin edip edemeyeceğini bilmeyen (%35) öğretmenlerin yüzdesi dikkat çekicidir.

Tablo 6

5. Soruya Verilen Cevapların Analizi

Soru(5)	N	%
Hangisi Bilim		
Sadece astroloji	2	1,7
Sadece astronomi	49	42,6
Hem astroloji hem astronomi	51	44,3
Ne astronomi ne de astroloji	8	7
Cevap vermeyen	5	4,3



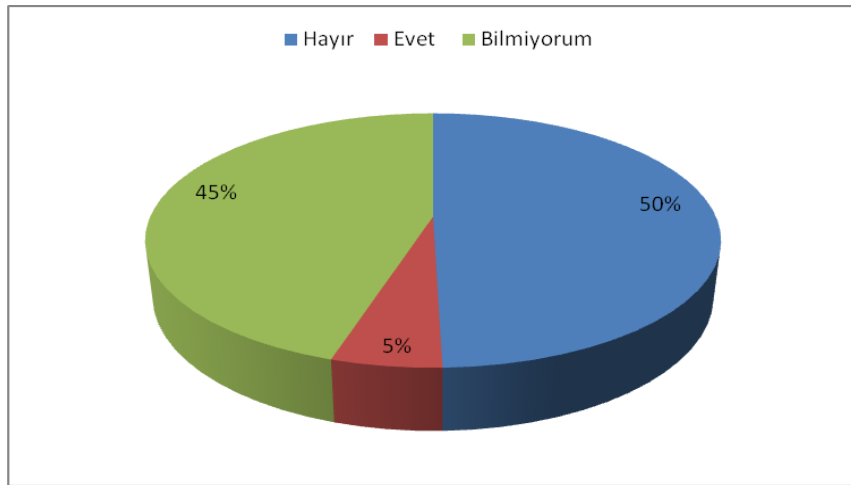
Şekil 4. 5.soruya verilen cevapların grafik ile gösterimi (%)

Astronomi ve astrolojinin hangisinin bilim olduğu ile sorulan sorunun (soru 5) analizinde, sadece astronomiyi bilim olarak gören öğretmenlerin hiçbir zaman burçlarını okumadıkları (%39) ya da bazen okudukları (%57), astrolojinin öngörülerine hiç katılmadıkları (%54) ve gökbilimcilerin (astronomların) insanların geleceğini ve karakterini tahmin edemeyeceklerini (%70) belirtmişlerdir. Bununla birlikte sadece astronomiyi bilim olarak gören öğretmenler içerisinde astronominin öngörülerine kısmen katılanların yüzdesi (%46) ve gökbilimcilerin (astronomların) insanların geleceğini ve karakterini tahmin edip edemeyeceğini bilmeyenlerin yüzdesi (%28) de dikkat çekicidir. Astronominin mi yoksa astrolojinin mi bilim olduğuna dair tereddütte kalan öğretmenlerin yani her ikisini de bilim olarak gören öğretmenlerin %81'i astroloji öngörülerine kısmen katılırken, %63'ü gökbilimcilerin (astronomların) insanların geleceğini ve karakterini tahmin edip edemeyeceğini bilmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenlerin burçlarını sıklıkla okuma oranlarının yüksek olduğu ve burçlarını neredeyse doğru bulmaya eğilimli olduğunu göstermektedir.

Tablo 7

6. Soruya Verilen Cevapların Analizi

Soru(6)	N	%
Astronomlar geleceği tahmin edebilir mi?		
Hayır	57	49,6
Evet	6	5,2
Bilmiyorum	52	45,2



Şekil 5. 6.soruya verilen cevapların grafik ile gösterimi (%)

Özet olarak "inanmış" öğretmenlerin her durumda burçlarını okuma sıklıklarının fazla olduğu, astrolojinin öngörülerine kısmen de olsa katıldıkları ve astroloji ve astronominin hangisinin bilim olduğu konusunda kafalarının karışık olduğu belirlenmiştir. "Şüpheli" öğretmenlerin ise burçlarını daha az ya da hiç

okumadıkları, astrolojinin öngörülerine inanmadıkları ve sadece astronomiyi bilim olarak gördükleri belirlenmiştir. Ancak gökbilimcilerin (astronom) geleceği tahmin edip edemeyeceğini bilmeyen, astrolojinin bir bilim olmadığını bilmeyen “şüpheli” öğretmenlerinde olduğu belirlenmiştir. Sadece astronomiyi bilim olarak gören öğretmenlerin astroloji öngörülerine kısmen katılıyor olması dikkat çekicidir. Bu sorulara verilen cevaplar sonucunda bu öğretmenlerin gökbilimcilerin (astronom) ne yaptıklarını bilmedikleri görülmüştür. Başka bir ifadeyle bu öğretmenler astronomi (bilim) ve astroloji (sözde bilim) bildiklerini düşünürken, gerçek hayatta verdikleri yanıtlardan bunu bilemedikleri belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir bölümünün astrolojinin prensiplerine katıldıkları ve astronomi (bilim) ve astroloji (sözde bilim) ayrımı yapamadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını gökbilimcilerin (astronomların) geleceği tahmin edebileceklerine inanma eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca astronomiyi bilim olarak gören öğretmenlerin bile astronomların ne yaptıklarını bilmedikleri görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre, bireylerin astrolojiye olan ilgisi nasıl gelişmiştir sorusu ortaya çıkmaktadır. Bu durum bilimin ne olduğu sorusunu da beraberinde getirmektedir. Bireylerin kitle iletişim araçları vasıtasıyla bilimin her alanındaki gelişmelere kolayca erişebilmeleri, bunun yanında bilimsel doğruyu ve yanlış ayırt edecek düşünce sistemlerinin olmamasının da sözde bilimlere dair inancın artmasına neden olduğu ifade edilebilir. Bilimin güvenilir tek bilme biçimi olarak görülmesi, bilimsel olmayan birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Bu durumun en önemli sonuçlarından biri de “-loji” kavramının eklenerek oluşturulmaya çalışıldığı birtakım sözde bilim dallarının ortaya çıkmasıdır (Turgut, 2009). Öte yandan ortaya çıkan bu yeni durum, medya vasıtası ile kitlelere daha hızlı ve kolay bir biçimde ulaşmış ve tam bir kavram karmaşasının yaşanmasına neden olmuştur. Yaşanan bu kavram karmaşası içerisinde, astro(loji), ufo(loji), irido(loji) ve grafo(loji) gibi birçok sözde bilim dalı ortaya çıkmıştır. Bir yandan isim benzerliğinden kaynaklanan kavram karmaşasının yaşanması diğer yandan ise medyanın bu sözde bilimlere olan desteği, bireylerin bilim ve sözde bilim ayrımı yapmalarının önüne geçmektedir. Ancak bireylerin bu ayrımı yapamamalarının nedenlerinden bir diğeri ise, toplumun bilime karşı olan tutumudur.

Birçok bilim insanına göre astrolojiye inanma bireyin kişisel problemlerine çözüm ararken ki çaresizliğinden doğmaktadır (Kallery, 2001). Nitekim yaşadığımız çağ, artık hiçbir şeyin eskisi gibi kalmadığı ve her şeyin hızla değiştiği dinamik bir yapıya sahiptir. Yaşamın hızı ve karmaşıklığı karşısında bireyin risk, tehlike ve sorunlarla baş etme kapasitesi de giderek azalmaktadır (Kurttaş, 2017). Giderek yalnızlaşan birey sorunlar karşısında da yalnız kalabilmekte ve onlarla baş etmek ve çözmek yerine sorunları olduğu gibi kabul edip onlarla yaşamayı öğrenmektedir. Bu durum aynı zamanda, bireyin sorun çözümünde destek mekanizması olarak bilimsel düşünceye sığınmak yerine içinde buldukları belirsizliği hafifletebilecek, toplumun genelini tercih ettiği daha basit anlayışı kabullenmeyi beraberinde getirecektir. Astroloji ise bireylerin bu belirsizlikten kaçınmalarının ve bu belirsizliğin yarattığı stresle baş etme yollarından biri gibi görünmektedir. Bireyin aynı zamanda başına gelen birçok olaya karşı duyarsız ve teslimiyetçi bir duyguyla yaklaşmasının da başka bir yoludur.

Astroloji, yaşamın sorumluluklarının dışında çekici ve elverişli bir yol sunar. Birey kendi eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmek yerine, yıldızların doğru olmadığını veya yıldızların onu yaptıklarını söyler (Kallery, 2001). Ancak bireyin başına gelen olayları elinde olmayan bir şekilde yıldızların yaptığına inanması da animistik bir yaklaşımdır. Öte yandan bilimin bu kadar ilerlediği günümüzde bu yaklaşıma sahip olmak, aynı zamanda normal olmayan bir tutum olarak da değerlendirilebilir.

Günümüzde medya, her geçen gün bireylere astroloji gibi gelecekte haber veren yeni inanma biçimleri sunmakta ve bireylerin zihinsel ve psikolojik dünyalarını bu yolla etki altına almaktadır. Astroloji günümüz medya çağında, giderek yalnızlaşan bireyin en önemli beslenme kanallarından biri haline gelmiştir. Birey bu yolla yaşamını anlamlandırma çabası içerisine girmektedir. Medya, sözde bilim olan astroloji vasıtası ile bireylere zahiri yaşamlar sunmakta ve onları gerçek yaşamlarından kopararak alıkoymaktadır. Birey her geçen gün bu -miş gibi sunulan dünyada gerçeği beklemekte ve yaşamını bu şekilde anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu durumun öğretmenler arasında da yaygın bir tutum olması kaçınılmaz gibi görünmektedir. Bazı bilim insanlarına göre de bazı insanların bilimi ve bilim insanlarını korkulacak bir şey olarak gördükleri ve bu yüzden anti-bilimsel bir yol ile gerçeği aradıkları belirtilmektedir (Kallery, 2001).

Yapılan araştırmalarda astrolojinin benimsenmesinin temel sebebi aslında bireylerin bilim okuryazarı olmamalarına bağlanmaktadır (De Robertis ve Delaney, 1993; Çetinkaya, 2012; Turgut, 2009; Turgut, 2011; Turgut, Akçay ve İrez, 2010, Turgut vd., 2016, Ayvacı ve Bağ, 2016).

Öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılan bilim ve sözde bilim ile ilgili araştırmalara bakıldığında araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Kallery (2001) okul öncesi öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yarısının bilim ve sözde bilim ayrımı yapamadığını belirtmiştir. Turgut vd. (2016) okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve sözde bilim algılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının astrolojiye inanlarının sayısının büyük bir çoğunluk olduğunu belirtmişlerdir. Ayvacı ve Bağ (2016) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının çoğu burçların bilimsel açıklamasının yapılamayacağını belirtirken; bir kısım öğretmen adayı ise burçların gezegenlerle bağlantılı olmasını gerekçe göstererek, bilimsel olarak açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Emrahoğlu ve Öztürk (2009) fen bilgisi öğretmen adaylarının astrolojiyi astronominin bir alt bilim dalı ya da astronomiden daha geniş bir inceleme alanına sahip bir bilim dalı olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilim (astronomi) ve sözde bilim (astroloji) ayrımına yönelik görüşlerden elde edilen sonuçlardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

Okul öncesi öğretmenlerine lisans öğrenimlerinde bilim ve sözde bilim ayrımını ayırt edebilmeleri için bilim, bilimsel bilgi, bilimsel okuryazarlık ile ilgili dersler eklenmesi yararlı olacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerinin bilim algısı ve bilim-sözde bilim algılarına yönelik görüşleri ve sebepleri incelenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların ailelerinden sonra ilk rol model aldıkları yetişkinler oldukları düşünöldüğünde, okul öncesi öğretmenlerinin bilim-sözde bilim ayrımına yönelik görüşlerini geliştirebilecekleri hizmet içi seminerler verilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bilim ve sözde bilim algılarının belirlenmesi, yanlış yapılanmaların nerede olduğunun tespit edilmesi ve bu yanlışların düzeltilmesi için çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Alan, Ü. (2018). Erken çocuklukta bilim okuryazarlığı ve bilimin doğası. B. Akman, G. Balat, T. Güler (Ed.) Erken çocukluk döneminde fen eğitimi (6.baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayvacı, H. ř. ve Bağ, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının bilim sözde-bilim ayrımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 539-566. Doi: 10.17539/aej.62204
- Bok, B. J. ve Jerome, L. (1975). *Objections to astrology*. Buffalo, NY: Prometheus Books).
- Boudry, M., Blancke, S., & Pigliucci, M. (2015). What makes weird beliefs thrive? The epidemiology of pseudoscience. *Philosophical Psychology*, 28(8), 1177-1198.
- Charlesworth, R., Lind, K. K. (2003). *Math and science for young children*. Fourth edition. Clifton Park, NY: Delmar/ITP, 644 p., USA.
- Çepni, S.(2007). Bilim, fen, teknoloji kavramlarının eğitim programlarına yansımaları, Kuram ve uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi, S. Çepin (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetinkaya E. (2012). Bilim sözde-bilim ayrımı tartışmasının ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilimsellik algıları ve akademik bilgi düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DeRobertis, M. M. ve Delaney, P. A. (2000). A second survey of the attitudes of university students to Astrology and Astronomy. *Journal of the Royal Astronomical Society of Canada*, 94, 112-122. <http://www.rasc.ca/sites/default/files/publications/JRASC-2000-06.pdf>
- DeRobertis, M. M. ve Delaney, P. A. (1993). A survey of the attitudes of university students to astrology and astronomy. *Journal of the Royal Astronomy Society of Canada*, 87(1), 34-50. <http://adsabs.harvard.edu/full/1993JRASC..87...34D>

- Doğan, N., Çakıroğlu, J., Bilican, K. ve Çavuş, S. (2012). Bilimin doğası ve öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Durrani, M. (1998). Physicists debate meaning of science. *Physics World*, 11, 9. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/2058-7058/11/6/11/pdf>
- Düşkün, İ. (2011). Güneş-Dünya-Ay modeli geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi eğitimindeki akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Emrahoğlu, Y., Öztürk, A. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramlarını anlama seviyelerinin ve kavram yanlışlarının incelenmesi üzerine boylamsal bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 165-180. <https://dergipark.org.tr/pub/cusosbil/issue/4381/60102>
- Eve, R. ve Dunn, D. (1990). Psychic powers, astrology, & creationism in the classroom. *American Biology Teacher*, 52(1), 10–21. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Dunn_Psychic_1990.pdf
- Fraknoi, A. (2004). Dealing with astrology, UFOs, and faces on other worlds: A guide to addressing astronomical pseudoscience in the classroom. *Astronomy Education Review*, 2(2), 150-160. Doi: 10.3847/AER2003022
- Good, R. ve Slezak, P. (2011). Editors' introduction. *Science&Education*, 20(5–6), 401–409.
- Gülseçen, H. (2002, 16-18 Eylül). Astronominin diğer temel bilimlerle ilişkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Hansson, S. O. (2008). "Science and Pseudo-Science", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* Summer 2017 Edition, Edward N. Zalta (ed.), URL: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/pseudo-science/>
- Hurd, P. D. (1998). Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science Education*, 82(3), 407-416. Doi: 10.1002/(SICI)1098-237X(199806)82:3<407::AID-SCE6>3.0.CO;2-G
- Kallery, M. (2001). Early-years educators' attitudes to science and pseudo-science: The case of astronomy and astrology. *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 329-342. Doi: 10.1080/02619760220128888.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (28. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaptan S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Kasar, Y. (2019). Bilimin doğası öğretiminde sosyobilimsel konuların kullanılmasının fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğasını anlamalarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kruglak, H. (1978) Deprogramming student attitudes toward astrology. *The Physics Teacher*, 16(3), 165–167. <https://doi.org/10.1119/1.2339863>
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press. Erişim adresi: <https://www.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/Kuhn-SSR-2ndEd.pdf>
- Kurtdaş, E. M. (2017). *Üniversite eğitiminin değerlerin değişimine etkisi: İnönü Üniversitesi örnekleme*, Yayınlanmamış doktora tezi) İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Mackintosh, R., Lovas, R. ve Schopper, H. (1999) Helping physics to help itself. *Physics World*, 12(6), 15-16. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/2058-7058/12/6/13/pdf>

- Martin, M. (1994). Pseudoscience, the paranormal, and science education. *Science&Education*, 3, 357-371. Doi: [10.1007/BF00488452](https://doi.org/10.1007/BF00488452)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Milli Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Preece, P. F. W. ve Baxter, J. H. (2000) Scepticism and gullibility: The superstitious and pseudo-scientific beliefs of secondary school students. *International Journal of Science Education*, 22(1), 1147-1156. Doi: [10.1080/09500690050166724](https://doi.org/10.1080/09500690050166724)
- Sagan, C. (1996) *The demon haunted world*. New York: Random House).
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (2 baskı). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Sugarman, H., Impey, C., Buxner, S. ve Antonellis, J. (2011). Astrology beliefs among undergraduate students. *Astronomy Education Review*, 10(1), 1-9. DOI:[10.3847/aer2010040](https://doi.org/10.3847/aer2010040)
- Taşcan, M. (2013). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Temel Astronomi Konularındaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi (Malatya İli Örneği) Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Thagard, P. R. (1978). Why Astrology Pseudoscience? in P. Asquith and I. Hacking (eds), Proceedings of the Philosophy of Science Association, East Lansing, MI: Philosophy of Science Association Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/pdf/192639.pdf?refreqid=excelsior%3A096944cd767becb438d1a67a7055a825>
- Toynbee, P.(1998, 25 May). Pope versus the aliens. *The Gardian*, 14.
- Trefil, J. (1978) A consumer's guide to pseudoscience. *Saturday Review*, 4, 16-21.
- Turgut, H., Akçay, H. ve İrez,S. (2010). Bilim sözde-bilim ayrımı tartışmasının öğretmen adaylarının bilimin doğası inanışlarına etkisi. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(4):2621-2663. <http://oldsite.estp.com.tr/pdf/tr/963e1550f05216c956f80b3bd9f90902turgut.pdf>
- Turgut, H. (2009). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel sözde-bilimsel ayrımına yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (154), 50-69. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/548/36>
- Turgut, H. (2011). The context of demarcation in nature of science teaching: The case of astrology. *Science & Education*, 20, 491-515. Doi: 10.1007/s11191-010-9250-2
- Turgut, H., Eş, H., Bozkurt Altan, E. ve Öztürk Geren, N. (2016). Pre-service pre-school teachers' perceptions of science and pseudo-science. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 150-169. Doi: [10.15345/iojes.2016.01.013](https://doi.org/10.15345/iojes.2016.01.013)
- Uyar, T. (2016). Astroloji Sözdebilimi ve Toplum için Yarattığı Tehditler Üzerine Bir Tartışma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 50-60. Doi: 10.5961/jhes.2016.142

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi. Merve ÜNAL
merve.unal@inonu.edu.tr

Examining 21st Century Skill Levels of Students and the Relationship between Skills

Koçak, Ömer, Ataturk University, 0000-0001-7756-7169
Göksu, İdris, Mardin Artuklu University, 0000-0002-7120-6562

Abstract

In this study, it is aimed to determine the skill levels of 21st century learners and the relationship between these skills. The sample of this study, which is conducted with correlational research design, was determined by the convenient sampling method. The participants of the study consisted of 183 students in total studying at Atatürk University. Correlational and descriptive analysis techniques were used to analyze the data which was collected via Computational Thinking Scale, Digital Literacy Scale and Effective Communication Skills Scale. When the descriptive findings were examined, it was understood that the students generally had most of the skills but experienced ambivalence about the algorithmic thinking skills. As a result of the correlation analysis, it was found that critical thinking, problem solving, creativity, empathy and active-participative listening were significantly related to all variables. On the other hand, digital literacy skills were found to be significantly correlated with all variables examined in the scope of the study, except I-language. It was determined that the relationship between ego supportive language, active-participative listening, self-recognition/self-disclosure, and I-language skills and algorithmic thinking was not significant. The variables with the highest correlation coefficient were found to be creativity and critical thinking.

Keywords: 21st century skills, learner skills, correlational research, algorithmic thinking, digital literacy



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 772-784
DOI: 10.17679/inuefd.656784

Article type:
Research article

Received : 08.12.2019
Accepted : 14.07.2020

Suggested Citation

Koçak, Ö. & Göksu, İ. (2020). Examining 21st century skill levels of students and the relationship between skills. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 772-784. doi: 10.17679/inuefd.656784

INTRODUCTION

The continuous development of technology, especially in today's world, has led to changes in the skills that individuals are expected to possess. It is unlikely that individuals who do not have these skills will be successful in both education and business life. In addition to having these skills, it is seen that it is more important to use information than to access information; because the newly grown individuals of today's society are not seen as passive consumers of knowledge, but especially as a new generation born with technology (Prensky, 2001), they are seen as producers of knowledge through technological tools (van Laar, van Deursen, van Dijk, and de Haan, 2019). In today's world where knowledge production plays a key role, it is important for individuals to have some basic skills to be present in the business world, to carry themselves safely into the future, or to "survive"; because individuals have to acquire skills and prepare themselves for various professions that arise or may emerge over time as a result of rapidly developing and changing conditions rather than existing conditions (van Laar et al., 2017); because it is foreseen that these professions that may arise will require the collation of information, and complex and high-level thinking skills in addition to basic thinking skills (Ekici, Abide, Canbolat, and Öztürk, 2017; Trilling and Fadel, 2009). This situation can be expressed as preparation for the occupations and problems that do not exist yet.

In a global world where information and communication technologies are developing rapidly, these technologies cause a continuous change and development from daily life to business life, from school culture to learning environments. For example, it is seen that the professions requiring physical labor and repetitive tasks have decreased considerably but the occupations requiring mental effort have increased compared to the past (Voogt and Roblin, 2012). Although this comprehensive knowledge, skills and features, which have an important role in individuals' building their future successfully, are defined in different ways (Marbach-Ad, Hunt, and Thompson, 2019), they are commonly referred to as 21st century skills (McGunagle and Zizka, 2020). Especially after the 2000s, the acquisition and providing of these skills has become very important. In order to become an effective citizen, student in the information society or an effective employee in the business world, it is necessary to have these skills (Siddiq, Gochyyev, and Wilson, 2017).

Today, a world of innovation and knowledge-based economy has created a structure where there is more intense competition, jobs become more complex, and collaboration and social networks are pioneers in relationships (Kay and Greenhill, 2011). In order to keep up with all these changes and transformations, educational institutions are making reforms to acquire 21st century skills (Dass, 2014). The necessity of acquiring 21st century skills is based on some basic reasons. The first of these is the fact that rapidly developing technology changes the nature of learning. 21st century skills create new student standards by integrating key topics and contemporary content. These skills can be developed with the learning environment and teacher competence (Ledward and Hirata, 2010). In this direction, various organizations, institutions and organizations conduct researches and analyses in order to reveal what kind of skills educational institutions should provide students. Most countries have tried to demonstrate the skills expected to be in their citizens in their own way. For example, the United States, through The Partnership for 21st Century Skills (P21), aims to prepare its students for today's world, which is thought to be highly competitive (Bell, 2016). In this direction, other organizations such as The Partnership for 21st Century Skills, International Society for Technology in Education (ISTE), Applied Educational Systems (AES), Queensland Curriculum and Assessment Authority (QCAA), and The Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21s) have tried to present the skills necessary for the 21st century from various perspectives (Siddiq et al., 2017; van Laar, van Deursen, van Dijk, and de Haan, 2020). Table 1 presents the 21st century skills demonstrated by various organizations (Binkley et al., 2014; Cogan-Drew, 2010; International Society, 2007; Partnership for 21st Century Learning, 2015; Thoughtful Learning, 2018).

Table 1. 21st Century Skills by Various Organizations

	P21	ATC21S	ISTE	AES	QCAA
Information literacy	✓	✓	✓	✓	
Computational Thinking			✓		
Environmental literacy	✓				
Digital citizenship			✓		
Critical thinking	✓	✓	✓	✓	✓
Flexibility	✓			✓	
Financial and economic literacy	✓				
Entrepreneurship	✓			✓	✓
Communication	✓	✓	✓	✓	✓
Collaboration	✓	✓	✓	✓	✓
Decision making		✓	✓		

Global awareness	✓				
Global citizenship					✓
Leadership	✓			✓	
Media literacy	✓			✓	
Learning to learn (Metacognition)	✓			✓	
Problem solving		✓			
Health literacy	✓	✓	✓		
Responsibility	✓				
Social skills	✓	✓			
Technology literacy	✓			✓	✓
Productivity	✓	✓	✓	✓	✓
Citizenship literacy	✓			✓	
Creativity	✓				
Lifelong learning					
Innovation	✓	✓	✓	✓	✓

When the skills presented in Table 1 are examined; skills such as collaboration, communication, digital literacy, citizenship, problem solving, critical thinking and creativity are seen in almost all organizations (Voogt and Roblin, 2012). These skills vary slightly across the target audiences. Especially the characteristics of the learners who came to the world in the 21st century and who should be prepared for the learning environment in accordance with the conditions of this age and the teachers who should plan the learning environment according to these learners are different from each other (Orhan Göksün and Aşkı Kurt, 2017). Some of the skills that are included in the scope of this study are presented below with different headings in line with the targeted skills of 21st century learners.

Digital Literacy: Individuals who have the necessary technical knowledge and skills to use information technologies, access, evaluate, produce digital information and use the internet network for communication, socialization and learning are defined as digital literacy (Ustundag, Gunes, and Bahcivan, 2017). Therefore, digital literacy should not be considered as just using technology. Digital literacy also requires social and cognitive skills (van Laar et al., 2017). As can be seen from this definition, it is very important to educate students who can use digital technologies in line with their needs in today's world.

Effective Communication: Communication can be defined as the process of message transfer and interacting effectively between individuals. Five basic skills can be mentioned in order to carry out this interaction process effectively. The first of these skills is *the ego supportive language*. This skill can be expressed as the ability of the individual to highlight his/her positive trait. The second skill, *active-participative listening*, is defined as the individual's participation in the communication process with sufficient motivation and attention. Another skill, *self-recognition/self-disclosure*, is the self-expression of an individual in a clear and transparent way. Another one of the important skills necessary for effective communication is *empathy*. *Empathy* is defined as the ability to try to understand the other person's feelings and thoughts. Finally, *I-language skill* can be expressed as explaining the unwanted effects of behaviors exhibited by others to those who exhibit behaviors (Buluş, Atan, and Sarıkaya, 2017).

Creativity: Creativity is often expressed as producing or developing new ideas. It is often stated that the ideas produced should be useful for that situation. In addition, it is seen as the first stage of creativity, especially when thinking differently from traditional thinking (Ramankulov, Dosymov, Mintassova, and Pattayev, 2019). Creativity is seen as a part of general intelligence and a field it is related to. Because mostly individuals with a high level of intelligence are more creative (McCrae and Ingraham, 1987).

Algorithmic Thinking: Algorithm can be defined as the sequence of logical steps created for the intended result (Katai, 2015). Algorithmic thinking can be thought as an individual's development of solution methods for the targeted result and putting the solution stages in order to achieve the goal (Korkmaz, Çakır & Özden, 2017). Algorithmic thinking does not require computer or mathematical skills. Therefore, it can also be considered as formulating abstract events into steps (Doleck, Bazelais, Lemay, Saxena, and Basnet, 2017). In this context, it can be said that algorithmic thinking is necessary not only for those who are interested in computer science, but for everyone (Kiss, 2013).

Problem Solving: Problem solving, which is one of the most important and necessary skills in daily life, can be considered as the ability to cope with the difficulties and problems faced by individuals. The past knowledge and experience of the individual also contributes significantly to the problem-solving skill, which is a cognitive process in general (Yurtseven and Doğan, 2019). Problem solving should not only be considered as solving mathematical problems just like algorithmic thinking (Gürbüz, Evlioğlu, Erol, Gülseçen, and Gülseçen, 2017), but it should also be considered as solving the algorithmic process developed for the problems faced by the individual in social sense.

Critical Thinking: In addition to being an art of thinking, critical thinking can be considered as better, more consistent, more accurate and clear thinking. Critical thinkers are defined as open-minded individuals who are generally curious and patient when confronted with complex events and who can postpone their decision when necessary and approach more positively to different views and perspectives (Profetto-McGrath, 2003). In today's world, it is very important that the new generation should get rid of ordinary thinking and has a critical way of thinking when it is considered that the problems that may be encountered in the future are not known or understood.

Cooperativity: In collaborative learning, a person is responsible for his or her own learning as well as the learning of other friends in the same group or working with. People who work with a commitment to a common goal motivate each other. Collaborative learning should not be perceived as acting only with the group and should not be considered as group activity alone. In cooperative learning, individuals in the group have positive interdependence with each other. They also take on individual responsibilities and evaluate the process of being a group by considering supportive face-to-face communication. One of the other benefits of collaborative learning is that it contributes to the acquisition of social skills (Turgut and Turgut, 2018).

In the literature, various researches have been made on 21st century skills and some studies focus on developing tools suitable for measuring these skills as a whole (Boyaci and Atalay, 2016; Ongardwanich, Kanjanawasee, and Tuipae, 2015), while some others aim to develop these skills (Nouri, Zhang, Mannila, and Norén, 2019; Piniuta, 2019). In addition to organizations aiming at identifying 21st century skills, research on this topic suggests that the skills examined in general are similar (Jia, Oh, Sibuma, LaBanca, and Lorentson, 2016).

van Laar et al. (2017) conducted a systematic review of research on digital and 21st century skills and concluded that 21st century skills are more comprehensive than digital skills and that 21st century skills do not need to be supported by digital technologies. Tican and Deniz (2019) found that university students have cognitive, independent, collaborative/flexibility and innovation skills as 21st century skills. It was also concluded that the learner skills are related to each other at medium and large levels. In the study of Orhan Göksün and Aşkim Kurt (2017), which examined the same skills as Tican and Deniz (2019), it was concluded that students mostly have 21st century skills. Van Laar et al. (2019) received the opinions of individuals in business life about the 21st century skills, and reached the result that knowledge management and knowledge evaluation skills are at a high level. Moreover, they found that the sub-dimension of self-expression was higher than other skills, especially in the communication dimension. It was concluded that the level of having some other communication sub-dimensions is less than the others.

When the researches in the literature are examined, it is seen that it is mostly tried to determine 21st century skills (van Laar et al., 2017) that the scales to measure 21st century skills are developed (van Laar et al., 2019) or that modeling studies with 21st century skills have been done (Orhan Göksün and Aşkim Kurt, 2017). Therefore, it can be said that the studies conducted to reveal the relationship between 21st century skills are limited and more studies are needed on this subject. In this study, it is considered to be important to reveal the level of relationship between 21st century skills. Correlational research is important in terms of making predictions, determining prevalence and directing experimental studies based on the relationships between variables. (Curtis, Comiskey, and Dempsey, 2016). In this study, it is aimed to reveal how these skills change each other by examining the level of relationship between 21st-century skills, which are thought to deeply affect students' future work lives (Hewett, Zeng, and Pletcher, 2020). Thus, by determining which skills are strong or weak, holistic approaches can be developed to develop these skills that are strong and weakly related. Though it is often mentioned in the literature that these skills are necessary for the 21st century, it is seen that the studies dealing with the interrelation of these skills as a whole are limited. Accordingly, our study has two main objectives. The first aim is to determine the level of 21st century skills of the students. The second objective is to determine the level of relationship between 21st century skills.

METHOD

Research Design

In this study, the correlational research design was preferred among non-experimental designs, one of the quantitative research methods (Price, Jhangiani, Chiang, Leighton, and Cuttler, 2017). In the correlational research design, the participants are not intervened and this research design is preferred to examine the possibility of the relationship between the two variables (Fraenkel, Wallen, and Hyun, 2011). In this study, correlational research design was preferred because it was aimed to reveal whether there is a relationship between 21st century skills and the size and direction of the relationship. In this study, it was investigated whether there is a relationship between the variables obtained through the scales.

Participants

The participants of the study were determined by using convenient sampling method. The primary purpose of the convenient sampling method is to reveal the relationship between the variables in a more understandable way, not generalizability. In addition, this sampling method was preferred because it provides time and cost advantage in terms of being accessible and suitable for researchers (Mcmillan and Schumacher, 2013). In this context, 183 undergraduate students studying at various disciplines of social sciences at Atatürk University constitute the participants of this research. 61 of the participants are male and 122 are female with 19-24 age range. Distribution of the participants regarding gender, grade, and age are given in Table 2.

Table 2. Demographic Characteristics of the Participants

	n	%
Gender		
Male	61	33.3
Female	122	66.7
Grade		
2. Grade	88	48.1
3. Grade	18	9.8
4. Grade	77	42.1
Age		
19-21	81	44.3
22-24	102	55.7
Total	183	100

Data Collection Tools

In this study, three different data collection tools that are valid and reliable have been used. *Dijital Literacy Scale*, which was developed by Ng (2012), was preferred to determine the level of digital literacy. This scale is one-dimensional ($\alpha=0.86$) and it is adapted to Turkish by Ustundag et al. (2017). *The Computational Thinking Scale (CTS)*, which was developed by Korkmaz, Çakir and Özden (2017), was used to determine the level of creativity, collaboration, problem solving, critical thinking and algorithmic thinking of the students. Since the CTS, which was developed in Turkish and whose validity and reliability ($\alpha=0.82$) was developed in accordance with university students, no analysis of the scale's adaptation has been made. The dimensions of creativity, collaboration, problem solving, critical thinking and algorithmic thinking are the sub-dimensions of *the CTS*. Due to the fact that these dimensions had original scales in the literature but that many skill levels need to be measured and that the possibility of the number of questions was high in this study, CTS was preferred. In order to measure communication skills, *Effective Communication Skills Scale*, which was developed in Turkish by Buluş, Atan and Sarıkaya (2017), was used. Since this data collection tool was developed for university students, no adaptation process was performed. As the scale consists of five sub-dimensions ($\alpha=0.73-0.85$), the relationship between the dimensions and other skills was considered separately. The dimensions and reliability coefficients of the scales are presented in Table 3. The reliability coefficients obtained in both this study and the original study are given in Table 3. It is seen that the reliability coefficients obtained in our study are close to the reliability coefficients in the original study. In addition, it was found that all dimensions except for using the l-language were over 0.75. In the literature, it is stated that the reliability coefficient above 0.75 is generally accepted well and that the reliability coefficient between 0.5 and 0.75 is moderately reliable (Brownlow, Hinton, and McMurray, 2014).

Table 3. Number of items and reliability coefficients (Cronbach's alpha) of dimensions

		Number of Items	Original Study	This Study
1	Digital literacy	10	0.86	0.82
2	Ego supportive language	6	0.72	0.80
3	Active-participative listening	8	0.84	0.89
4	Self-recognition/Self-disclosure	5	0.76	0.75
5	Empathy	8	0.85	0.88
6	l-Language	7	0.83	0.50
7	Creativity	8	0.84	0.86
8	Algorithmic thinking	6	0.87	0.91
9	Collaboration	4	0.87	0.89
10	Critical thinking	5	0.78	0.80
11	Problem solving	6	0.83	0.78

Data analysis

The data obtained in this study were analyzed using descriptive and inferential statistical analysis methods. Findings obtained during descriptive analysis the values were evaluated as follows: 1.00 – 1.79 value range “strongly disagree”, 1.80 – 2.59 value range “disagree”, 2.60 – 3.39 value range “neutral”, 3.40 – 4.19 value range “agree”, 4.20 – 5.00 value range “strongly agree”. Before determining the level of the relationship between the variables, it was checked whether the data were distributed normally or not, and the data was determined not to show normal distribution. Missing and inaccurate data are not included in the analysis and non-parametric analysis method was preferred for the analysis of data which is not normally distributed. Spearman rho correlation analysis technique, which is one of the statistical analysis techniques, was used because the data were not distributed normally (Kalaycı et al., 2014). If the correlation coefficient is between 0.1 and 0.3, it is interpreted as low; if it is between 0.3 and 0.5 it is interpreted as medium; and if it is over 0.5, it is interpreted as a high-level relationship.

RESULTS

Descriptive data obtained from students regarding their level of having the 21st century skills are presented in Table 4. When Table 4 is examined, it is found that all the skills of the participants are “agree” except the algorithmic thinking skills and active-participative listening skills. That is, the students stated that they had the skills of digital literacy ($\bar{X}=3.55$, $SD=0.53$), ego supportive language ($\bar{X}=3.99$, $SD=0.56$), self-knowledge / self-disclosure ($\bar{X}=3.62$, $SD=0.75$), empathy ($\bar{X}=3.95$, $SD=0.53$), I-language ($\bar{X}=3.66$, $SD=0.50$), creativity ($\bar{X}=4.10$, $SD=0.59$), collaboration ($\bar{X}=3.69$, $SD=0.86$), critical thinking ($\bar{X}=3.61$, $SD=0.72$) and problem-solving skills ($\bar{X}=3.45$, $SD=0.70$). The students stated that they certainly had active-participative listening ($\bar{X}=4.25$, $SD=0.55$) skill. However, it was found that they were undecided about whether they had algorithmic thinking ($\bar{X}=3.07$, $SD=0.95$) skill.

Table 4. Descriptive Data on Dimensions

Dimension	\bar{X}	SD
Active-participative listening	4.25	0.55
Creativity	4.10	0.59
Ego supportive language	3.99	0.56
Empathy	3.95	0.53
Collaboration	3.69	0.86
I-language	3.66	0.50
Self- recognition / Self- disclosure	3.62	0.75
Critical thinking	3.61	0.72
Digital literacy	3.55	0.53
Problem solving	3.45	0.70
Algorithmic thinking	3.07	0.95

The relationship between the dimensions was examined in line with the data obtained from the students and the findings were presented in Table 5.

Table 5. Correlations between Dimensions

	Digital Literacy	Ego Supportive Language	Active-Participative Listening	Self-recognition /Self-disclosure	Empathy	I-Language	Creativity	Algorithmic Thinking	Collaboration	Critical Thinking	Problem-Solving
Digital Literacy	r 1.00										
	p .										
Ego Supportive Language	r 0.19*	1.00									
	p 0.00	.									
Active-Participative Listening	r 0.19*	0.43**	1.00								
	p 0.01	0.00	.								
Self-recognition /Self-disclosure	r 0.14*	0.22**	0.51**	1.00							
	p 0.04	0.00	0.00	.							
Empathy	r 0.34**	0.52**	0.55**	0.39*	1.00						
	p 0.00	0.00	0.00	0.00	.						
I-Language	r 0.07	0.50**	0.38*	0.38*	0.44**	1.00					
	p 0.31	0.00	0.00	0.00	0.00	.					
Creativity	r 0.30**	0.39**	0.51**	0.45**	0.53**	0.40**	1.00				
	p 0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	.				
Algorithmic Thinking	r 0.15*	0.00	0.04	0.06	0.20**	0.05	0.31**	1.00			
	p 0.03	0.95	0.55	0.37	0.00	0.46	0.00	.			
Collaboration	r 0.20**	0.25**	0.28**	0.25**	0.35**	0.21**	0.31**	0.28**	1.00		
	p 0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	.		
Critical Thinking	r 0.32**	0.26**	0.37**	0.32**	0.48**	0.25**	0.64**	0.49**	0.35**	1.00	
	p 0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	.	
Problem-Solving	r 0.25**	0.19**	0.34**	0.35**	0.44**	0.32**	0.33**	0.27**	0.39**	0.41**	1.00
	p 0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	.

* Significant at 0.05 level

** Significant at 0.01 level

Figure 1. Correlogram of relations between dimensions. DL: Digital literacy, ESL: Ego supportive language, APL: Active-participative listening, SRSD: Self-recognition/self-disclosure, E: Empathy, I-L: I-language, CR: Creativity, AT: Algorithmic thinking, CL: Collaboration, CT: Critical thinking, PS: Problem-solving

DISCUSSION

In this study, the level of the students' having 21st century skills and the relationship between these skills were examined. The descriptive findings show that students generally have 21st century skills. These findings are partly consistent with the findings of van Laar et al. (2019) on the level of having digital skills in the 21st century. The difference is thought to be due to the differences in the skills studied. van Laar et al. (2019) examined the dimensions of communication, knowledge, problem solving, critical thinking, collaboration and creativity. In our study, on the other hand, algorithmic thinking and digital literacy were discussed. However, when we look at the levels of having common skills, it is observed that students have a higher level of communication and creativity skills in our study. This is an indication that students have effective communication skills (Carey and Naudin, 2006), which are stated to be a basic ability for today. However, the reason for this difference may be since the participants in the study of van Laar et al. (2019) consisted of individuals working in the business world. Because the age range of individuals in business life is likely to be higher than the participants of our study.

It is noteworthy that digital literacy skill is significantly related to all skills except I-language skill. This finding reveals that digital literacy, which is one of the most fundamental requirements of our digital age, is related to all fields. Kim (2019) also revealed that digital literacy is correlated with many variables such as critical thinking, problem-solving, and creativity. Therefore, it may prove that it is a necessity for the technological competitive environment of the 21st century. Also, these findings can be thought to be proof that digital skills are not only technological skills but they also require cognitive and social skills, which is expressed by van Laar et al. (2017); because digital literacy is also moderately related to empathy, a social skill, and critical thinking, a high-level cognitive skill. van Laar et al. (2020), emphasize that perspectives on digital skills are not sufficiently involved in research on 21st century skills. In this regard, it can be said that this finding obtained in our study will contribute significantly to the literature.

One of the important skills that students should have in the 21st century is communication. Communication skills also play an important role in the emergence of other skills. Even communication skills can be considered as one of the most basic life skills. In the research conducted by LinkedIn Company on recruitment managers, it was found that communication and teamwork skills were the most important skills (Berger, 2016). In this respect, effective communication skills can be considered as an expected result to be significantly related to other 21st century skills. It is also expected that the sub-dimensions of the Effective Communication Skills Scale are significantly related to each other; because the scale dimensions are expected to be related to each other. The fact that all sub-dimensions of effective communication skills except empathy are not significantly related to algorithmic thinking skills may be because algorithmic thinking is an abstract skill and communication skills are mostly evaluated as social skills except empathy. On the other hand, in a recent study, communication skills have been correlated with many variables such as creativity, digital literacy and problem-solving (Kim, 2019). These results indicate that more research is needed to determine the relationships between 21st century skills.

It is noteworthy that the algorithmic thinking skill, which is thought to be important for students in the 21st century, is low in this study. This finding partially supports the results obtained by van Laar et al. (2017). Although it is stated that the ability of algorithmic thinking does not have a direct connection with mathematics or technology (Doleck et al., 2017), one reason for its being at a low level in our study may be that the participants consisted of students studying in social disciplines. The overall low level of the relationship between algorithmic thinking and other 21st century skills supports the conclusion expressed by van Laar et al. (2017) that the 21st century skills are more comprehensive than digital skills and are not a prerequisite for digital ones. On the other hand, it seems interesting that algorithmic thinking, which seems to be integrated with digital skills, has a significant but small relationship with digital literacy. This finding partially supports the finding that digital literacy, as proposed by Yadav, Good, Voogt, and Fisser (2017), is an important part of computational thinking. Also, this finding supports the conclusion that there is a

significant positive relationship between computational thinking and new media literacy obtained by Ata and Yıldırım (2020). This may be because digital literacy requires computational knowledge and algorithmic thinking is associated with high-order cognitive skills. Besides, algorithmic thinking is considered as a dimension of computational thinking. In this study, the result that algorithmic thinking has a medium level relationship with creativity and critical thinking, which are high-level thinking skills, partially supports this conclusion.

Algorithmic thinking is expected to be significantly related to problem-solving skills; because, when the definition of algorithmic thinking is examined, it is seen that it is expressed as understanding the problem and offering solutions which are the pre-stages of problem-solving (Doleck et al., 2017; Korkmaz et al., 2017). Considering this context, algorithmic thinking is seen as a necessary skill for problem-solving skills. The relationship between these two skills is expected to be higher; because the two variables are also very close to each other by definition. Algorithmic thinking is considered as a sub-element of problem-solving (Gürbüz et al., 2017). The relationship we identified in this study is based on the data we collected from undergraduate students. This relationship may differ at lower education levels. Kiss and Arki (2017) emphasize that the algorithmic thinking skills of university students do not have a background and therefore the educators should focus on such skills in high school and before educational levels.

Creativity is one of the most frequently expressed basic skills for the 21st century (Kereluik, Mishra, Fahnoe, and Terry, 2013). It is expected that the relationship between creativity and critical thinking is significant and that the relationship level is high (Eggers, Lovelace, and Kraft, 2017); because these two skills, which are called high-level thinking skills, sometimes are used interchangeably in the literature, which is not correct though, and it is seen that they have common points in their definitions. In some studies, it is stated that critical thinking is a basic skill for creativity (Eggers et al., 2017); because critical thinking requires important skills, especially analysis, evaluation and creativity (Piniuta, 2019). In this respect, the relationship between these skills, which contain similar expressions, is expected to be high. On the other hand, it is remarkable that the relationship between critical thinking and problem-solving (Boyacı and Atalay, 2016), which are accepted as the basic skills of human development and life, has emerged at a moderate level. The finding that the relationship between creativity and active-participative listening and empathy is high is also important. Although empathy appears to be a sub-dimension of effective communication in our study, it should also be remembered that it is a cognitive process (López-Fernández, Arias-Castro, González Restrepo, and García Santana, 2018). López-Fernández et al. (2018) found a significant and positive relationship between cognitive empathy and creativity as a result of their study, which is consistent with the results of our study.

It is noteworthy that the level of the relationship between the dimensions of collaboration and effective communication remained low except for the empathy dimension. The relationship between communication and collaboration (Kereluik et al., 2013), which is generally evaluated together as 21st century skills and having similar dimensions, would be expected to be higher; because communication has an important place in teamwork to create a collaborative environment that requires team spirit. Also, the fact that the dimensions of effective communication were found to be related to other areas, albeit at a small level, supports the interpretation that communication is a key feature in uncovering other skills, as stated by Korkmaz et al. (2017). Collaboration may depend on effective communication. The need for cooperation increases as the problem starts to get complicated (Doleck et al., 2017). Therefore, evaluation of cooperation, communication and problem-solving skills as a whole seems important.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Some of the skills that individuals should have in today's society are called as 21st century skills. These skills have been identified by various organizations. In our study, digital literacy, effective communication, creativity, collaboration, critical thinking, algorithmic thinking and problem-solving skills, which are of the 21st skills, were examined. The level of students' having these skills and the relationships between these skills were investigated. As a result of our study, it was determined that students generally have the 21st century skills. It was found that the students were undecided about whether they had an algorithmic thinking skill which is an abstract and cognitive skill. Also, most of the 21st century skills were found to be

significantly correlated with each other. It was seen that there was a moderate and high significant relationship between critical thinking, creativity, empathy, algorithmic thinking and problem-solving which require high level cognitive skills. However, it was also observed that some variables had no significant relationships with each other. It was determined that algorithmic thinking was not significantly related to the sub-dimensions of communication skills. Some variables were seen to be significantly related to each other, but the relationship was low. It is considered important to make some suggestions in line with the findings obtained in this study; because it was revealed that students mostly possessed 21st century skills but that their algorithmic thinking skills were low. For this reason, it is important to increase teaching processes to support algorithmic thinking skills. What is more, it can be said that the investigation of the extent to which the existing education and training systems or curricula are suitable for the acquisition of 21st century skills can make a significant contribution to the process. In this study, findings regarding the direction and size of the relationship between skills are presented. In line with these findings, experimental researches for developing 21st-century skills or modeling researches on the effect of 21st-century skills on academic achievement can be conducted. Also, the reasons behind the low algorithmic thinking skills of undergraduate students can be investigated.

REFERENCES

- Ata, R. & Yıldırım, K. (2020). Analysis of the relation between computational thinking and new media literacy skills of first-year engineering students. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 29(1), 5-20.
- Bell, D. V. J. (2016). Twenty-first century education: Transformative education for sustainability and responsible citizenship. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 48–56. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0004>
- Berger, G. (2016). Data Reveals The Most In-Demand Soft Skills Among Candidates | LinkedIn Talent Blog. Retrieved October 20, 2019, from <https://business.linkedin.com/talent-solutions/blog/trends-and-research/2016/most-indemand-soft-skills>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2014). Defining twenty-first century skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17–66). https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Boyacı, Ş. D. B., & Atalay, N. (2016). A scale development for 21st century skills of primary school students: A validity and reliability study. *International Journal of Instruction*, 9(1), 133–148. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.9111a>
- Brownlow, C., Hinton, P., & McMurray, I. (2014). *SPSS explained 2nd Edition*. In *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781315797298>
- Buluş, M., Atan, A., & Sarkaya, H. E. (2017). Effective communication skills: A new conceptual framework and scale development study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 575–590. <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.02.020>
- Carey, C., & Naudin, A. (2006). Enterprise curriculum for creative industries students: An exploration of current attitudes and issues. *Education and Training*, 48(7), 518–531. <https://doi.org/10.1108/00400910610705908>
- Cogan-Drew, D. (2010). 21st century skills: Making student achievement public in the digital age. *eLearn*, 2010(2), 1-6. <https://doi.org/10.1145/1719292.1730970>
- Curtis, E., Comiskey, C., & Dempsey, O. (2016). Importance and use of correlational research. *Nurse Researcher*, 23(6), 20–25. <https://doi.org/10.7748/nr.2016.e1382>
- Dass, R. (2014). Literature and the 21st century learner. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 289–298. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1426>
- Doleck, T., Bazalais, P., Lemay, D. J., Saxena, A., & Basnet, R. B. (2017). Algorithmic thinking, cooperativity, creativity, critical thinking, and problem solving: exploring the relationship between computational thinking skills and academic performance. *Journal of Computers in Education*, 4(4), 355–369. <https://doi.org/10.1007/s40692-017-0090-9>
- Eggers, F., Lovelace, K. J., & Kraft, F. (2017). Fostering creativity through critical thinking: The case of business start-up simulations. *Creativity and Innovation Management*, 26(3), 266–276. <https://doi.org/10.1111/caim.12225>
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y., & Öztürk, A. (2017). 21. Yüzyıl becerilene ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 124–134.

- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. Retrieved from http://tailieuso.udn.vn/bitstream/TTHL_125/9056/1/HowToDesignAndEvaluateResearchInEducation.TT.pdf
- Gürbüz, H., Evlioğlu, B., Erol, Ç. S., Gülseçen, H., & Gülseçen, S. (2017). "What's the Weather Like Today?": A computer game to develop algorithmic thinking and problem solving skills of primary school pupils. *Education and Information Technologies*, 22(3), 1133–1147. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9478-9>
- Hewett, K. J. E., Zeng, G., & Pletcher, B. C. (2020). The acquisition of 21st-century skills through video games: Minecraft design process models and their web of class roles. *Simulation & Gaming*, 1-29. <https://doi.org/10.1177/1046878120904976>
- International Society. (2007). ISTE standards for students. Retrieved October 19, 2019, from International Society for Technology in Education (ISTE) website: http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-S_PDF.pdf
- Jia, Y., Oh, Y. J., Sibuma, B., LaBanca, F., & Lorentson, M. (2016). Measuring twenty-first century skills: development and validation of a scale for in-service and pre-service teachers. *Teacher Development*, 20(2), 229–252. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1143870>
- Kalaycı, Ş., Albayrak, A. S., Eroğlu, A., Küçüksille, E., Ak, B., Karaltı, M., ... & Antalyalı, Ö. L. (2014). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Katai, Z. (2015). The challenge of promoting algorithmic thinking of both sciences- and humanities-oriented learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(4), 287–299. <https://doi.org/10.1111/jcal.12070>
- Kay, K., & Greenhill, V. (2011). Twenty-First Century Students Need 21st Century Skills. In *Bringing Schools into the 21st Century* (pp. 41–65). https://doi.org/10.1007/978-94-007-0268-4_3
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What Knowledge Is of Most Worth: Teacher Knowledge for 21 st Century Learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127–140. <https://doi.org/10.1080/21532974.2013.10784716>
- Kim, K. T. (2019). The Structural Relationship among Digital Literacy, Learning Strategies, and Core Competencies among South Korean College Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 19(2), 3-21. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.2.001>
- Kiss, G. (2013). Teaching programming in the higher education not for engineering students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 922–927. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.414>
- Kiss, G., & Arki, Z. (2017). The influence of game-based programming education on the algorithmic thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(21), 613–617. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.020>
- Korkmaz, Ö., Çakir, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, 72, 558–569. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.005>
- Ledward, B. C., & Hirata, D. (2010). *An overview of 21 st century skills*. Honolulu.
- López-Fernández, V., Arias-Castro, C., González Restrepo, K., & García Santana, K. (2018). A study of the relationship between empathy and creativity in colombian students and their educational implications. *Revista Complutense de Educación*, 29(4). <https://doi.org/10.5209/RCED.54881>
- Marbach-Ad, G., Hunt, C., & Thompson, K. V. (2019). Exploring the values undergraduate students attribute to cross-disciplinary skills needed for the workplace: An analysis of five STEM disciplines. *Journal of Science Education and Technology*, 28(5), 452–469. <https://doi.org/10.1007/s10956-019-09778-8>
- McCrae, R. R., & Ingraham, L. J. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1258–1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1258>
- McGunagle, D., & Zizka, L. (2020). Employability skills for 21st-century STEM students: The employers' perspective. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10(3), 591–606. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-10-2019-0148>
- Mcmillan, J., & Schumacher, S. (2013). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson Education.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers and Education*, 59(3), 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Nouri, J., Zhang, L., Mannila, L., & Norén, E. (2019). Development of computational thinking, digital competence and 21st century skills when learning programming in K-9. *Education Inquiry*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1627844>
- Ongardwanich, N., Kanjanawasee, S., & Tuipae, C. (2015). Development of 21st century skill scales as perceived by students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 737–741. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.716>

- Orhan Göksün, D., & Aşkı Kurt, A. (2017). The relationship between pre-service teachers' use of 21st century learner skills and 21st century teacher skills. *Education and Science, 42*(190), 107–130. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7089>
- Partnership for 21st Century Learning. (2015). P21 Partnership for 21st Century Learning. *Partnership for 21st Century Learning, 9*. Retrieved from http://www.p21.org/documents/P21_Framework_Definitions.pdf
- Piniuta, I. (2019). Technology based activities to develop 21st century skills in the foreign language classroom. *Proceedings of the 2019 8th International Conference on Educational and Information Technology - ICEIT 2019, 79–85*. <https://doi.org/10.1145/3318396.3318404>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Price, P. C., Jhangiani, R. S., Chiang, I.-C. A., Leighton, D. C., & Cuttler, C. (2017). *Research methods in psychology* (3rd ed.). <https://opentext.wsu.edu/carriecuttler/>
- Profetto-McGrath, J. (2003). The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing, 43*(6), 569–577. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02755.x>
- Ramankulov, S. Z., Dosymov, E., Mintassova, A. S., & Pattayev, A. M. (2019). Assessment of student creativity in teaching physics in a foreign language. *European Journal of Contemporary Education, 8*(3), 587–599. <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.3.587>
- Siddiq, F., Gochyyev, P., & Wilson, M. (2017). Learning in digital networks – ICT literacy: A novel assessment of students' 21st century skills. *Computers & Education, 109*, 11–37. <https://doi.org/10.1016/j.COMPEDU.2017.01.014>
- Thoughtful Learning. (2018). What are 21st century skills? Retrieved October 19, 2019, from Thoughtful Learning website: <https://k12.thoughtfullearning.com/FAQ/what-are-21st-century-skills>
- Tican, C., & Deniz, S. (2019). Pre-Service teachers' opinions about the use of 21st century learner and 21st century teacher skills. *European Journal of Educational Research, 8*(1), 181–197.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). What is 21st Century Learning? In *21st century skills: Learning for life in our times* (pp. 1–19). San Francisco: Wiley & Sons.
- Turgut, S., & Turgut, İ. G. (2018). The effects of cooperative learning on mathematics achievement in Turkey: A meta-analysis study. *International Journal of Instruction, 11*(3), 663–680. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11345a>
- Ustundag, M. T., Gunes, E., & Bahcivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future, 12*(1), 19–29.
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior, 72*, 577–588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2019). Determinants of 21st-century digital skills: A large-scale survey among working professionals. *Computers in Human Behavior, 100*, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.017>
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2020). Determinants of 21st-century skills and 21st-century digital skills for workers: A systematic literature review. *SAGE Open, 10*(1–14). <https://doi.org/10.1177/2158244019900176>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44*(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Yadav, A., Good, J., Voogt, J., & Fisser, P. (2017). Computational thinking as an emerging competence domain. In *Technical and Vocational Education and Training* (Vol. 23, pp. 1051–1067). https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_49
- Yurtseven, N., & Doğan, S. (2019). Structural relationships among academic procrastination, academic motivation, and problem solving skill in prep class college students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.027>

Correspondence

Dr. Ömer KOÇAK, kocakomer@atauni.edu.tr

Investigation of Empirical Abstraction Processes for Slope Concept According to Students' Attitude, Anxiety, Motivation and Self Efficacy Perceptions towards Mathematics¹

Aslıhan Özmen, Ordu University, ORCID ID:0000-0002-3314-4647
Hayal Yavuz Mumcu, Ordu University, ORCID ID:0000-0002-6720-509X

Abstract

The aim of this study is to investigate the empirical abstraction processes of 7th grade students in relation to the variables of attitude, anxiety, self-efficacy and motivation towards mathematics. This is a mixed method correlational study using a sequential explanatory design with two distinct stages. The study group consist of 91 students attending public schools in a city center who were selected by using criterion sampling technique. The data collection tools used in the study are Abstraction Test (AT) which was developed by the researchers and consisting of 8 open ended, gap filling and multiple-choice questions, Clinical Interview Processes conducted with the students, Mathematics Attitude Scale, Math Anxiety Scale, Mathematical Self-Efficacy Scale and Mathematics Motivation Scale. In the analysis of the qualitative data obtained from the study, Action Sequence formed by the researchers and the Clinical Interviews conducted with students were used while Pearson-Correlation analysis techniques were used for the analysis of the quantitative data of the study. As a result of the study, it was seen that students generally do not perform well in the process of knowledge construction and they have misconceptions about the concept of slope. In addition, a significant positive relationship was found between students' knowledge construction processes and attitude-self-efficacy scores towards mathematics, while a significant negative relationship was found between knowledge construction processes and anxiety levels. In the light of the results obtained from the study, some suggestions were made for the literature and teaching environments.

Keywords: *empirical abstraction, the concept of slope, attitude, anxiety, self-efficacy*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 785-800
DOI: 10.17679/inuefd.657175

Article type:
Research article

Received : 09.12.2019
Accepted : 24.06.2020

Suggested Citation

Özmen, A. & Mumcu, H, Y. (2020). Investigation of Empirical Abstraction Processes for Slope Concept According to Students' Attitude, Anxiety, Motivation and Self Efficacy Perceptions towards Mathematics, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 785-800. DOI: 10.17679/inuefd.657175

¹ This study was presented as an oral presentation at the 4th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education (TURCOMAT-4), 26-28 September 2019 in Çeşme/İzmir.

INTRODUCTION

The fact that mathematics is considered as the science of abstraction and mathematical concepts are obtained as a result of abstraction (Altun, Arslan & Yazgan, 2008) reveal the importance of abstraction in the formation of mathematical concepts. Piaget (1974) states that every new knowledge in mathematics occurs at the end of the abstraction process. The concept of abstraction, which has a very important place in mathematics education, has been defined by different researchers with different perspectives. Yilmaz (2011) defines mathematical abstraction as the process of extracting the essence of the features that form the basis of a mathematical concept, removing its devotion to real world objects and generalizing to wider applications.

Today, the idea of abstraction has been interpreted in two different meanings from a cognitive and sociocultural perspective. Researchers, such as Piaget, Dienes and Skemp, who discuss abstraction from a cognitive point of view, claim that learning will be based on similarities in the presented examples. Researchers with a view of abstraction from a sociocultural perspective such as Noss and Hoyles, Van Oers, Ohlsson and Lehtinen, think that learning cannot take place separately from the environment, from using tools, from social interaction and from the conditions surrounding the environment. Both perspectives, however, agree that abstraction is a process occurs in the mind of the individual. In this section, cognitive abstraction theory will be elaborated in accordance with the scope of the study.

Cognitive researchers generally think that abstraction process consists of a series of mathematical objects and that these objects are classified under similar characteristics as a result of the learner's mental activities, thus achieving more advanced mathematical objects (Herskowitz, Swarcz, & Dreyfus, 2001). Adopting the idea of cognitive abstraction, Dienes (1961) considers abstraction as a process, not as a finished product, and defines it as the process of extracting common traits from a group of different situations. Skemp (1986) looks abstraction as a product of the abstraction process and states that abstraction allows the individual to become aware of new experiences of similarities. Researchers who consider abstraction with a cognitive approach, emphasize three important common expressions. These; i) Generalization achieved by recognizing the common points of a number of specific examples, ii) Climbing from low concrete levels to abstract levels of thought, iii) A process that takes place independently from the conditions surrounding the environment (Özmantar, 2005).

According to the cognitive abstraction approach, Piaget discusses and explains mathematical abstraction in two different types. The first is empirical abstraction, which is related to the apparent properties of objects, and the other is deep-reflective abstraction, which is related to the actions of individuals and the results of these actions. Of these two abstraction processes, empirical abstraction is defined as the process of creating information by using the properties of objects (Beth & Piaget, 1966). In this process, the individual chooses the common properties of a series of visible objects, analyzes them with using his/her mental activities, and isolate (abstracts) these characteristics from the objects. In the process of empirical abstraction, the individual experiences observable features, but the knowledge he constructs with using these features is internal (Dubinsky, 1991). According to Piaget, this type of abstraction allows to reveal the common properties of objects and make dimensional generalizations (Piaget & Garcia, 1983). Reflective abstraction represents a more complex process. While the individual receives only information with empirical abstraction, he begins to apply actions on objects with reflective abstraction. Reflective abstraction is referred to by Piaget (1985) as the overall coordination of actions, so its origin is subjective and entirely internal. In this process, the individual tries to reach the information by observing the results of his actions and relating his actions with each other accordingly. The process of reflective abstraction is purely constructivist since it is based on the internal construction of knowledge by the individual (Beth & Piaget, 1966). This process leads to very different type of generalization that is constructive and results in new syntheses in which certain rules turn into new concepts (Sopamena, Nusantara, Irawan, & Sisworo, 2016).

Mitchelmore and White (2004) discussed empirical abstraction in terms of learning processes and mentioned the importance of empirical abstraction especially for learning basic mathematical concepts. Accordingly, students learn basic and abstract mathematical concepts in schools firstly relating them with real life. The main feature of these processes is recognizing similarity. The concept of similarity mentioned here is not the apparent similarity, but rather the structures created by the student in mental processes. As students experience objects and situations they do not already recognize, they can make internal connections and create meaningful relationships between structures which seem meaningless to them before. An example of

this is the learning of numbers, spaces and relationships that form the basis of mathematics. As students experience situations previously conceived as disconnected, they can discover new relationships and they become able to do things they were not able to do before. The process of recognizing similarity, which forms the basis for the establishment of these relations, is called the empirical abstraction process by Mitchelmore and White (2004). Therefore, it can be said that empirical abstraction leads to knowledge construction processes in most cases. Similarly, Piaget states that the actions that serve reflective abstraction processes are performed only on objects that individuals discover only through empirical abstraction (Piaget, 1985). In this context, it can be said that empirical abstraction processes have a very important role especially for mathematical knowledge construction processes carried out at early ages. Mitchelmore and White (2004) stated that students learn abstract concepts in general without going through the abstraction process, therefore the concepts are not fully understood, learned weakly and quickly forgotten, so empirical abstraction processes should be shaped to provide full learning. So, this study can also be evaluated in relevant context.

Although there are different factors affecting learning of mathematics, the effect of affective factors on students is of indisputable importance today. According to Bloom (1995), approximately 25% of the difference between individuals' learning is due to affective characteristics (cited in Baykul, 2009). Among the students whose cognitive input behavior levels are equal, the learning speeds and levels of those who are interested in learning, are higher than those who are reluctant, uninterested and excited towards learning (Kesici & Aşlıoğlu, 2017). Therefore, in order to realize a high level of learning, affective characteristics such as interest, attitude and academic self should be taken into consideration as well as cognitive input characteristics such as knowledge, skills and competence (Demir, 2011). So, the aim of this study is to examine the empirical abstraction processes which can be expressed as the first step of knowledge construction processes in relation to students' attitude, self-efficacy, anxiety and motivation levels towards mathematics. The concept of slope was used for the examination of these processes. Some of the reasons for this situation are the abstract structure of the slope concept and students have some learning difficulties related to this concept (Knuth, 2000; Moschkovich, Schoenfeld, & Arcavi, 1993; Newburgh, 2001; Postelnicu, 2011). Also, this concept constitutes the basis of many different concepts in mathematics (Deniz & Kabael, 2017). The sub-problems of the study are as follows.

- What are the performance of 7th grade students in the process of empirical abstraction for the concept of slope?
- Are there any significant relationships between the empirical abstraction performances of 7th grade students and their anxiety, attitude, motivation and self-efficacy levels towards mathematics?

METHOD

Research Model

This is a mixed method correlational study using a sequential exploratory design with two distinct stages. Scientific studies are defined as descriptive, relational and interventional studies according to their level (Fraenkel & Wallen, 2006). In this study, since it is aimed to examine the abstraction performances of students in relation to some affective factors, the study can be considered in the context of correlational study. When the study process is taken into consideration, it can be said that mixed method is used because both quantitative and qualitative methods are used in the study (Creswell, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori, Teddlie & Teddlie, 1998). Sequential exploratory design was used for the mixed method in the study because before the quantitative stage, the researcher begins to explore the subject qualitatively in this design. The explorer pattern is a two-stage sequential pattern and a tool is generally developed and used to collect quantitative data in these studies (Creswell & Plano-Clark, 2007). The data obtained from the first stage of the study (the qualitative stage), is used to develop and provide the second stage (the quantitative stage) (Greene, Caracelli, & Graham, 1989).

In the first stage of this study, *Abstraction Test (AT)* was developed and qualitative analysis was performed in order to determine the students' abstraction scores. The data obtained from this stage were converted into quantitative data depending on the theoretical structure formed within the scope of the study and abstraction scores were determined for each student in the study. Afterwards, statistical analyzes were conducted for the sub-problems of the study and abstraction performances of the students were examined in relation to the variables of attitude, self-efficacy, motivation and anxiety towards mathematics.

Study Group

The study group of this study consisted of 91 students attending 7th grade in secondary schools in Ordu city center. In the selection of students, two public schools with an academic achievement level above the provincial average were determined in line with the opinions of school principals and mathematics teachers in the city center, and then the students were selected by using criterion sampling technique. The criterion was determined as being above the school average of academic achievement level and being willing to participate in the study. Because abstraction is a high-level mathematical thinking skill (Russell, 1926) it was paid attention to the mathematics achievements of the students to be included in the study are above the provincial average. Otherwise, it would be difficult to access valid and reliable data on students' abstraction performances.

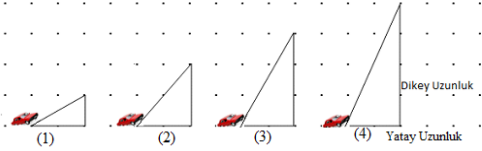
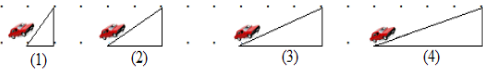
Data Collection Tools

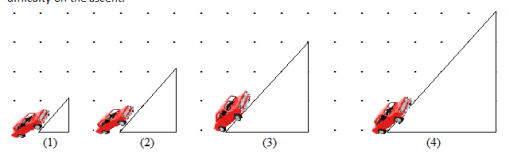
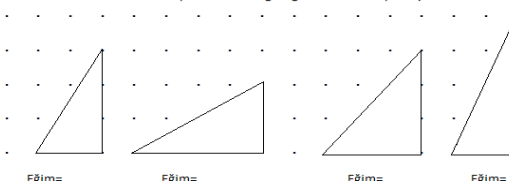
Abstraction Test (AT) developed by the researchers was used in the analysis of the students' knowledge construction processes. In this test, the concept of slope was used specially. The students are expected to construct the knowledge that "the slope of a line is the ratio of the vertical length of a right triangle which accepts subject line as hypotenuse, to the horizontal length". In this process, it is aimed that the students realize the meaning of slope as "height belongs to the unit length" for a right triangle. So, first of all three special cases were presented to the students about the mathematical knowledge aimed to be constructed in AT. The students were expected to make mathematical inferences depending on these special situations and to achieve the general knowledge step by step. In the last case coming after these special cases, students were expected to construct mathematical knowledge about the meaning of the slope concept. In this step, it was predicted that the students will form mathematical generalizations based on the inferences obtained from the special cases and will express their knowledge mathematically.

Depending on the theoretical structure and purpose of the study, the empirical abstraction behaviors expected from the students in the knowledge construction processes are given in Table 1 in relation to the questions in AT.

Table 1

Contents of the Questions in AT

	Aim/content of the question	Activity of empirical abstraction
Case 1	Comparing the slopes of right triangles with the same horizontal length (EB)	<p>Question 1: Explain the following cars by sorting the slopes according to their degree of difficulty at the ascent.</p> 
	Noticing that the slope in right triangles with the same horizontal length depends on the vertical length (EB)	<p>Question 2: Explain the reason for your answer by filling the space below with the appropriate option. "The difficulty experienced by the cars in question 1 depends on....." A)Horizontal length B) Vertical length C) Both horizontal and vertical length</p>
	Noticing that in right triangles with the same horizontal length, the slope changes in direct proportion to the vertical length (TB)	<p>Question 3: As the (vertical / horizontal) length increases, the slope (increases / decreases).</p>
Case 2	Comparing the slopes of right triangles of the same vertical length (EB)	<p>Question 4: Describe the reason for your answer by sorting the following cars according to their degree of difficulty on the ascent.</p> 

	Noticing that the slope depends on the horizontal length in right triangles with the same vertical length (EB)	Question 5: Explain the reason for your answer by filling the space below with the appropriate option. "The difficulty experienced by the cars in question 4 depends on....." A) Horizontal length B) Vertical length C) Both horizontal and vertical length	Making mathematical connections and cognitive inferences based on physical properties of the objects.
	Notice that in right triangles with the same vertical length, the slope changes inversely proportional to the horizontal length (TB)	Question 6: As the (vertical / horizontal) length increases, the slope (increases / decreases).	
Case 3	Noticing that the slopes of the right triangles with the same horizontal and vertical lengths are equal (unchanged) (TB)	Question 7: Describe the reason for your answer by sorting the following cars according to their degree of difficulty on the ascent. 	Making mathematical connections and cognitive inferences based on physical properties of the objects.
KC	Noticing that the slope in a right triangle is calculated with the formula of: vertical length / horizontal length (TB)	Question 8: Calculate the slope of the triangles given below. Explain your answer. 	Reaching mathematical generalizations based on the inferences obtained, expressing the obtained knowledge mathematically.

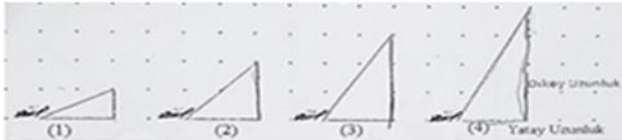
EB: Early behaviour, TB: Targeted behavior, KC: Knowledge Construction.

In this study, Math Attitude Scale (MAS) developed by Duatepe and Çilesiz (1999) to determine students' attitudes towards mathematics, Math Anxiety Scale (MAS*) developed by Erol (1989) to determine math anxiety levels for mathematics, Mathematics Self-efficacy Scale (MSS) developed by Umay (2001) to determine self-efficacy beliefs towards mathematics and Mathematical Motivation Scale (MMS), which was developed by Githua and Mwangi (2003) and adapted to Turkish by Ayan (2014), was used to determine motivation levels of students for mathematics were used as data collection tools in addition to AT additionally.

Another data collection tool of the research is the *Interview Processes* conducted with the students in the study group. These processes were used for the transformation of qualitative data to the quantitative, which were obtained from AT. The interviews conducted on the situations determined for the student responses that were unclear on paper and lasted for 20-30 minutes for each student. These processes were also made recordable and stored. In addition, interviews were conducted with each student who successfully completed all steps of the abstraction process within the scope of the study and thus the validity of the study was tried to be increased. During these interviews, it was determined that 3 students knew the concept of slope before and therefore gave correct answers to all questions in AT, so the data of these students was excluded from the study.

One of the mentioned interview processes is given below. The following example shows the interview process with the Ö₃ code student. The reason for the interview with this student is the inconsistency of the student's answers. The student gave contradictory answers to the related questions in special cases of AT. For this reason, this student was interviewed and the reason of inconsistent answers was found to be inattention of the student, and the abstraction score of the student was determined accordingly. In the following interview process, it is seen that the answers given by the student to the 1st and 3rd questions are contradictory, and by the intervention of the researcher, he accepted and changed his answer for the third question consistent with his other response.

R: Please explain your answer for the first question.



Ö3: The longer the vertical length, the harder it is for the vehicle to go up. That is, if the horizontal length is short and the vertical length is long, it becomes more difficult for the vehicle to go up. But the horizontal length is long and the vertical length is short, the easier it is for the vehicle to go up.

R: So in question 3, you said, "As the vertical length increases, the slope decreases." Why did you answer this?

Ö3:(the student thinks for a while). I actually gave the wrong answer here. The slope increases as the vertical length increases.

R: Ok, is there anything else you want to add?

Ö3: No.

R: Ok, lets see question 4.



Ö3: Here, the longer the horizontal length, the simpler it goes up. The slope decreases as the horizontal length increases.....according to this figure...

R: Let's go to question 7.



Ö3: Here both the vertical and horizontal lengths have increased, so it will be difficult. Number 4 is the hardest.

R: So why is it forced, what is the reason for this difficulty?

Ö3: Vertical and horizontal length is long and slope is high.

R: Why is the slope here too high?

Ö3: Due to the vertical and horizontal length. That is because both are long.

The validity and reliability of the *Abstraction Test* (AT) was ensured by expert opinions and pilot studies. The test was finalized by referring to the ideas of two faculty members who are experts in the field of mathematics education for this purpose. During the pilot study, 30 different students were selected from the schools in the sample and it was tried to determine whether the questions served their purpose. During the interview process after the pilot study, it was seen that some of the questions in the AT evoked the answers of the other questions and therefore the structure of these questions was changed. In addition to this, additional questions were added to the test as some of the expected answers could not be given by the students. In the light of the regulations made after the pilot study, the main study was started. In addition, Cronbach-Alpha reliability coefficients were calculated for the reliability of the data collection instruments in the study. The calculated reliability values are .971, .960, .853, and .945 for MAS, MAS*, MSS and MMS, respectively.

Data Analysis

The structure created by the researchers was used to convert the qualitative data obtained from the Abstraction Test (AT) into quantitative data. Accordingly, there are basically four behaviors expected from students. Three of these behaviors are related to special situations and one is related to the knowledge construction. These behaviors are;

- Noticing that in vertical triangles of the same horizontal length, the slope changes proportionally to the vertical length (Action 1)
- Noticing that in vertical triangles of the same vertical length, the slope changes inversely proportional to the horizontal length (Action 2)
- Realizing that the right triangles with equal horizontal and vertical lengths have equal slopes (Action 3)
- Noticing that the slope in a vertical triangle can be expressed as vertical length / horizontal length (Action 4).

The above mentioned behaviors were named as *Action Sequence* (AS) for this research and was used in the evaluation of AT performances of the students. Each behaviour (targeted behaviours in Table 1) was evaluated as 1 point and the leading behaviours (early behaviours in Table 1) belong to the subject behaviour were not scored in the data analysis processes because of the aim of these leading behaviours are to direct

the students to the action belongs to the abstraction process. Accordingly, each student in the study group obtained an abstraction score between 0 and 4 as his/her abstraction performance.

In this process, interviews were conducted on the situations determined in order to clarify the uncertain situations where the student responses did not include any explanation. Uncertain situations were tried to be overcome through these interviews and the scores of the students were tried to be determined.

Simple correlation analysis was applied to reveal the relationships between students' abstraction scores and mathematics attitude, self-efficacy, anxiety and motivation levels. Normality assumption of the correlation analysis were examined and the skewness coefficients for abstraction score, math self-efficacy, math anxiety, math motivation and math attitude variables were calculated as .052 -.129 -.362 -.156 -.479 respectively, while the kurtosis coefficients were as -.095 -.388 -.479, -.302, and -.277 respectively. Since the skewness and kurtosis coefficients for these variables were in the range of [-1, +1], it was observed that these data provided a normal distribution (Büyükoztürk, 2018). Accordingly, Pearson Correlation Coefficient was calculated between abstraction scores and mathematics anxiety, attitude, self-efficacy belief, motivation levels. Obtained data were analyzed with SPSS 21.0 program and the significance level was taken as .05 for the interpretation of the findings.

In the presentation of the *abstraction performances* of the students, "AP-n" categories were used according to the number of behaviours shown by the students in the *Action Sequence*. Where SP-n refers to the frequency of the student showing n behaviors which takes place in Action Sequence. As an example, Table 2 shows that 48 students are in the AP-2 category. This means that 48 students (52.74% of all students in the study group) in the study group can demonstrate 2 actions in the *Action Sequence* (AS). For this student, it can be said that he can show Action 1 and Action 2 but fail in Action 3 and Action 4. Besides in the quotations from the student responses, the students were coded with numbers, so *Sn* meant the *n*th student in study group. In addition, in some parts of the study, the expressions used by the students are exemplified and the frequency of the students who gave the same answer were given in brackets.

FINDINGS

Findings for the First Sub-Problem

The results obtained from Abstraction Test, which is prepared to measure the student abstraction performances on the concept of slope, are given in Table 2.

Table 2
Data Obtained from AT.

	Abstraction Performance (AP)					Total
	AP-0	AP-1	AP-2	AP-3	AP-4	
N	6	19	48	15	3	91
%	6.59	20.87	52.74	16.48	3.29	100

When Table 2 is examined, it is seen that more than half of the students could successfully complete only two steps of the Action Sequence. In addition, it can be said that one out of every five students can only perform one action successfully. The rates of students who received 3 and 4 points from AT were 16.48% and 3.29%, respectively. 6.59% of the students did not perform any action in the sequence. In this part of the study, findings from each category will be elaborated.

When the responses of the students in AP-0 category were examined, it was seen that these students generally made partial sense of special case 1, made incorrect comments in special case 2, and generally could not make any comment and gave empty answers in special case 3. Therefore, it can be said that these students generally fail in mathematical inferences about physical situations.

When the answers in AP-1 category were examined, it was seen that 14 (76.68%) of these students answered questions 1, 2 and 3 correctly in AT. Therefore, it can be said that these students do not have difficulty in making sense of the special case 1. While two of the other five students could not make sense of special case

1, gave correct answers to the questions in special case 2. Three of them answered the first question correctly and used contradictory expressions in questions 2 and 3. An example of this situation is given in Figure 1.

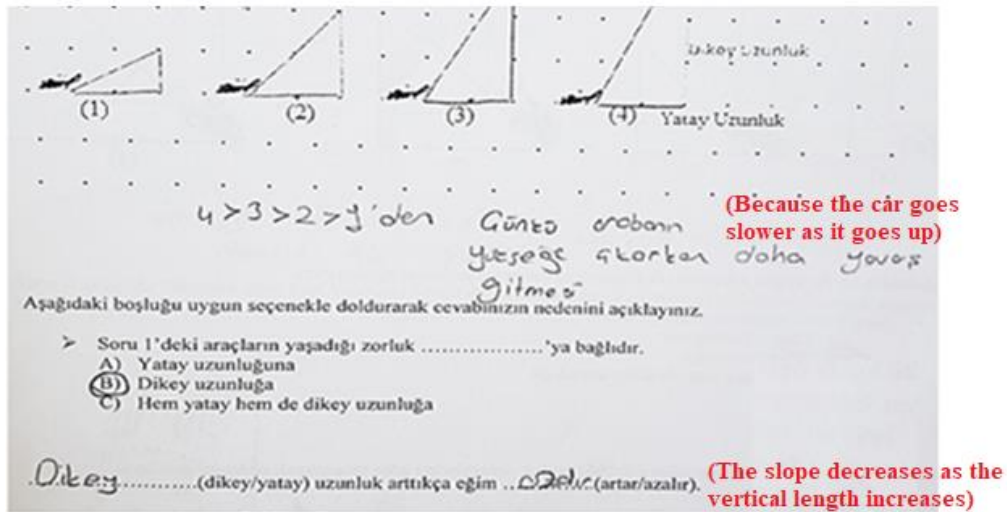


Figure 1: Response from S24

The contradictory expressions of the subject students can be interpreted as deficiencies in the knowledge of the meaning of the concept of slope. 12 (85.71%) of these 14 students had difficulty in answering the 4th question in AT (see figure 3). Therefore, it can be said that these students have different difficulties in making mathematical inferences about different visual shapes. This can be illustrated by the responses of the student coded as S₁₀ (Figure 2 and Figure 3).

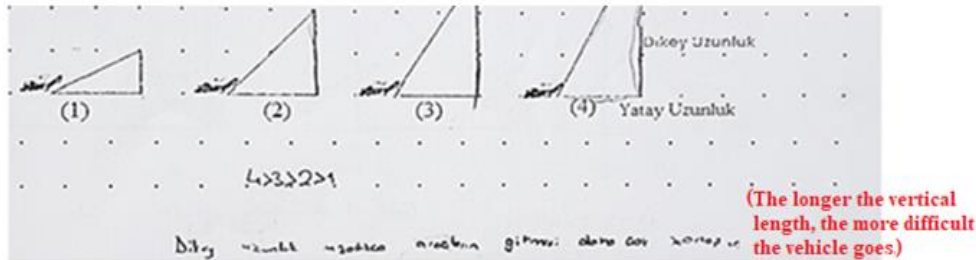


Figure 2: Response from S10 for the first question.

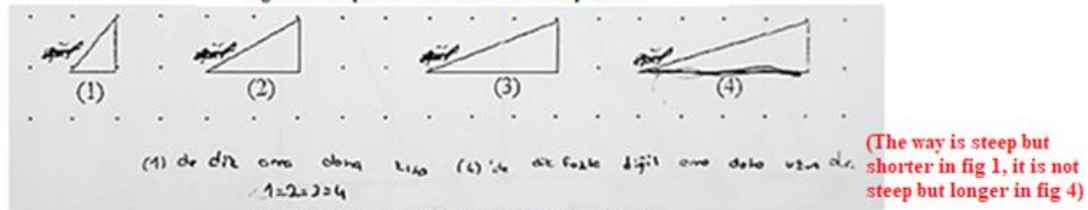


Figure 3: Response from S10 for the fourth question.

The other two students used incorrect and contradictory expressions in questions 5 or 6 even though they answered the 4th question correctly. Therefore, it can be said that these students could not make fully transition to special case 2.

When the answers in AP-2 category were examined, it was seen that 35 of these students (72.91%) gave the same answers. These students successfully completed special cases 1 and 2, but gave the wrong answers in special case 3 and made the same order for four different right triangles with equal slopes in question 7. Student expressions in this category were like as, *if vertical and horizontal lengths increase, the difficulty increases too* (9), *the more difficult the vertical length increases* (6), *the longer the length of the road, the more difficult the vehicle goes up* (11), *all have the same degree of steepness, but here the road is longer* (3). Some responses in this category are exemplified as follows (Figure 4 and Figure 5).

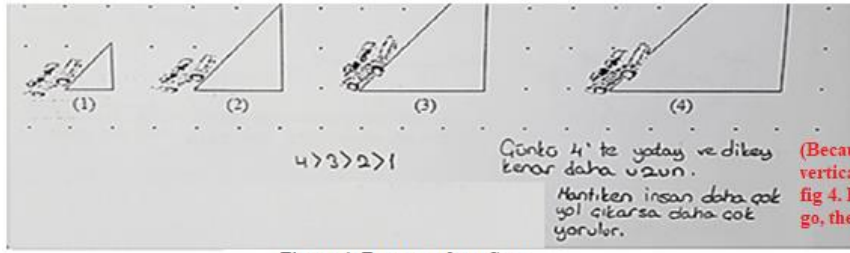


Figure 4: Response from S20.

(Because the horizontal and vertical edges are longer in fig 4. Logically, the more you go, the more tired you are)

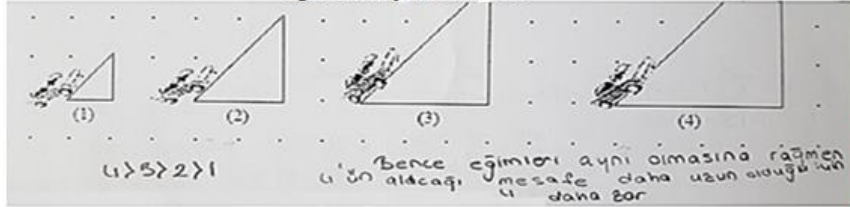


Figure 5: Response from S41.

(In my opinion, although the slopes are the same, 4 goes up more difficult because the distance it will take is longer)

6 students did not give any reason for their response. In this category, 5 students have made the opposite order ($1 > 2 > 3 > 4$) for the question, and made the expressions like *the more the horizontal length decreases, the more difficult it is to come out* (S_8), *I think it comes out more easily* (S_{19}) *in long ways (meaning the length of the ramp)*, *because the ramp in the first situation (1) is steeper* (S_{17}). In addition, three students stated that the slope was equal in all these situations (the students gave incorrect answers in either case 1 and case 2), while five students left this question unanswered. Therefore, it was seen that the majority of students in SP-2 category were successful in special cases 1 and 2 but could not make the correct inferences in special case 3 because they could not make the necessary mathematical connections belong to the situations. In particular, it can be said that most of the students in this category associate the difficulty of a car on a ramp with the distance that the car will take rather than the steepness of the road.

When AP-3 answers were examined, it was seen that eight students correctly interpreted the special cases 1, 2 and 3, and could make the right mathematical inferences, but they did not reach the required mathematical generalization in the last case. Although these students successfully completed all the exceptions and successfully completed the first three steps of the sequence of action, they could not complete the last step successfully and could not construct the targeted mathematical knowledge. It can be said that these students were able to interpret physical (apparently) information correctly in relation to real life, but had difficulty in expressing this information mathematically. Two of these students left the last question blank, five of them gave incorrect answers and one student could not calculate the slopes mathematically although he ordered them correctly. Incorrect responses can be illustrated as follows.

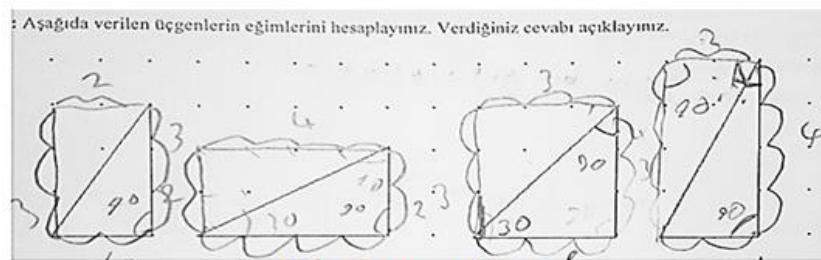


Figure 6: Response from S29.

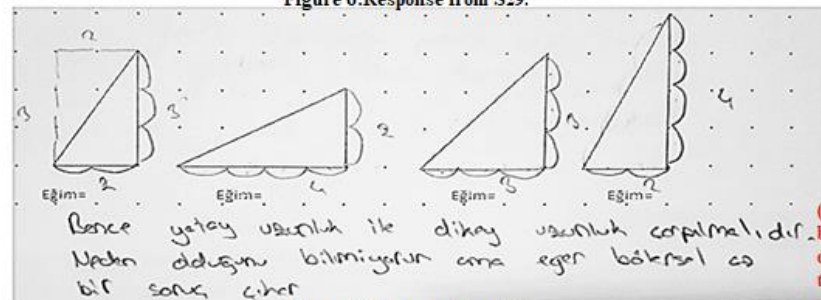


Figure 7: Response from S25.

(I think the horizontal length should be multiplied by the vertical length. I don't know why, but if we divide them, the result will be a small number)

In addition, seven students were able to accurately express the mathematical knowledge required in the last case, however, they could not make sense of the special case 3 and could not complete the action 3. The statements of some of these students as *I did but not sure* support this situation. Therefore, although it is possible to reach the mathematical knowledge targeted for these students, it can be said that their cognitive awareness is weak because their answers (for question 7 and question 8) are not consistent with each other. It was seen that three students in AP-4 category gave correct answers for all special situations and completed the knowledge construction process successfully. When the data obtained from abstraction performances is examined according to the action sequence, the following table is obtained.

Table 3
Data Belongs to The Action Sequence

Abstraction Level	Number of successful students	(%)
Action 1	70	76.92
Action 2	56	61.53
Action 3	14	15.38
Action 4	10	10.98

According to the data in Table 3, the actions in which the students were successful were action 1 (76.92%), action 2 (61.53%), action 3 (15.38%) and action 4 (3.29%), respectively. Therefore, it was seen that the majority of students were successful in special cases 1 and 2, while they had difficulty in special case 3 and very few could reach to special case 4.

Findings for the Second Sub-Problem

The table below presents the results of the correlation analysis results showing the relationship between the scores obtained from AT and the scores obtained from MAS, MAS*, MSS and MMS.

Table 4
Correlation Coefficients for the Relationships Between Abstraction Performances and Attitudes, Anxiety, Self-Efficacy and Motivation Variables Towards Mathematics.

	MAS*	MAS	MMS	MSS
AT	-.236*	.230*	.200	.244*

According to the data in Table 4, there is a positive and significant relationship between abstraction performances and attitudes and self-efficacy beliefs towards mathematics, and a negative and significant relationship between abstraction performances and anxiety levels of students. All of these relationships are low, but they are significant (Kalaycı, 2010).

RESULTS AND DISCUSSION

Empirical abstraction, which is a special type of mathematical abstraction, was investigated and related to some affective factors in this study and geometric form of slope concept is used in this process. Empirical abstraction is a process of knowledge construction which is very important especially for young children to learn basic mathematical concepts in abstract structure and these processes are mainly used in daily life scenarios (Mitchelmore & White, 2004). In this study, students' knowledge construction processes related to the concept of slope are examined through some scenarios established in relation to real life.

As a result of the study, it was seen that nearly half of the students successfully completed two steps of the action series. These students were able to predict that the slope of the vertical triangles with equal horizontal lengths was proportional to the vertical length and the slope of the vertical triangles with equal vertical lengths was inversely proportional to the horizontal length. However, in general, students (83.5%) could not give an idea about the slopes of the right triangles with equal horizontal and vertical lengths. The mentioned situation can be seen as the critical point of knowledge construction processes for the concept of slope (Aydin Çınar, 2019). Depending on this situation, while students can make accurate inferences from a single variable in interpreting real-life information and converting them into mathematical information, it can be said that they have difficulty in situations where multiple variables are simultaneously changed. The fact that

the students cannot predict that the slope will not change for different triangles with equal slopes is accepted as an indicator of this situation. In different studies, while students can comment on a single variable in their mathematical thinking processes, they have difficulty in situations involving the simultaneous change of more than one variable (Kahraman, Kul, & Aydoğdu Iskenderoğlu, 2019; Kertil, Erbaş, & etin, 2017; Kocaman, 2017).

For the above-mentioned situation, it was also found that students were more successful in interpreting the effect of changes in vertical length on slope than in interpreting the effect of changes in horizontal length on slope. This situation can be interpreted as the students are more easily able to make mathematical inferences when there is a direct proportion between the variables, and they have difficulty in interpreting the situation with the variables in the presence of the inverse proportion. In different studies in the literature, it is stated that the students are more successful in using and interpreting the direct proportion compared to the situations involving the inverse proportion (Doğan & etin, 2009; Duatepe, Akkuş ıkla, & Kayhan, 2005; Koyigit Gurbüz, 2018; Singh, 2000). In addition, it can be said that the students use proportional reasoning skills in the process of knowledge construction about the concept of slope. Similar studies (Cheng, 2010; Duncan & Chick, 2013) show that the ability to solve steepness problems for the concept of slope is related to proportional reasoning skills.

It was observed that the difficulties experienced by the students in the process which we call as the critical point of the knowledge construction process are cognitive difficulties related to the meaning of the concept of slope in general. In this process, it was noticed that student expressions were generally like as *slope increases as the length of the path increases* or *slope increases as the vertical length increases*. Similarly, Clement (1985) states that the students confuse the slope with the height, and that the slope of the line with a higher height would be greater. As a result of the study, only 16.5% of the students were able to demonstrate the critical behavior and predicted that the slope of the orthogonal triangles of different sizes with proportional lengths would be equal. Students who successfully completed all steps of the abstraction process constitute only 3.3% of all students in study group. Different studies also reveal that the basis of student difficulties for the concept of slope stems from cognitive situations (Chiu, Kessel, Moschkovich, & Munoz-Nunez, 2002; Stump, 2001; Zaslavsky, Sela, & Leron, 2002). Although students are introduced to the concept of slope from a very young age and encounter in many different areas throughout life, they have difficulty in understanding slope in both functional and physical situations (Bell & Janvier, 1981; Janvier, 1981; Orton, 1984; Simon & Blume, 1994; Stump, 2001). Studies show that students think slope as a ratio of two numbers (Barr, 1980, 1981) and they have difficulty in mathematically structuring the concept of slope when they see it with different representations (Barr, 1981; Clement, 1985; Tabaghi, Mamolo, & Sinclair, 2009).

According to the results obtained from the second sub-problem of this study, it was found that there was a negative relationship between students' knowledge construction performance and mathematics anxiety, and there was a positive relationship between students' knowledge construction performance and mathematics attitudes and self-efficacy factors. Therefore, it can be said that students' perceptions of attitude, anxiety and self-efficacy towards mathematics are a significant predictor of their knowledge construction processes. Although there are no studies in the literature that examine knowledge construction processes with affective factors, there are many studies examining students' mathematical thinking processes and mathematics performances in relation to affective factors. Therefore, the discussion in this part of the study was conducted within the mentioned studies. Tekindal (2009) states that affective factors are an important component of the educational process, while Reynolds (2003) and Uysal (2007) demonstrate that affective factors affect cognitive performances such as problem solving, logical reasoning, and making connections. Kocaman (2017) found that there is a significant relationship between mathematical thinking skills and attitudes towards mathematics. Alkan and Bukova Gzel (2005) explained mathematical thinking as abstraction, estimation, generalization, hypothesis testing, reasoning, proving and describing with using mathematical concepts and knowledge that an individual has previously learned. Based on this definition, it can be said that the processes of knowledge construction require the use of mathematical thinking skills and the findings obtained from this study coincide with the results of Kocaman's (2017) study. As a different study conducted on the subject, Ateş (2016) revealed that eighth grade students' perceptions of self-efficacy, anxiety levels and attitudes towards mathematics caused differences on their math performance. In this study, as the attitude scores of the participants increased, their success scores increased too. Similarly, Tan (2015) found that there is a significant positive relationship between math achievement level and attitudes towards mathematics, a negative relationship between math achievement level and anxiety with learned helplessness. In addition, the factors affecting the mathematical performance of students in different studies were determined as self-efficacy (Akarsu, 2009; Alci, 2007; Bandura, 1997; Kaya & Bozdağ, 2016; Pajares & Graham,

1999; Usher & Pajares, 2009; Yıldırım, 2011), reasoning skills (Brodie, 2010; Umay, 2003), attitude and interest (Doğan & Barış, 2010; Peker & Mirasyedioğlu, 2003; Yücel & Koç, 2011) and anxiety (İlhan & Öner Sünkür, 2013; Sad, Kıs, Demir, & Özer, 2016; Yıldırım, 2011). Therefore, it can be said that the results of this study are consistent with the literature and there are significant relationships between students' math performance and attitudes, anxiety and self-efficacy perceptions towards mathematics.

This study is valuable in that it relates to experimental abstraction processes that do not take much place in the literature and sheds light on these thinking processes of the students. However, the number of students in the study group can be shown as one of the limitations of the study. The current study can be carried out on larger samples and more comprehensive results can be achieved by the researchers in different studies.

SUGGESTIONS

The concept of slope is one of the concepts that students have difficulty in understanding and using in relation to real life. The conceptual knowledge of the slope includes understanding the relationships between the various slope representations (algebraic, geometric, trigonometric, and mathematical) seen at school and understanding that slope is a measure of the rate of change in the real world. In this context, when the study results are taken into consideration, it is thought that the courses planned to help the students to develop knowledge construction processes related to the concept of slope will support the learning processes positively and thus contribute to the permanent learning of the concepts. In addition, it is recommended that the students' affective as well as cognitive characteristics be taken into consideration in the mentioned processes and that the processes carried out are controlled together with these factors.

In addition, while there are many studies on deep (reflective) abstraction processes in the literature, it has been observed that the studies on empirical abstraction are very limited and most of the studies which could be reached by the researchers have theoretical structure generally. In this context, it is considered that there is a need for especially applied researches related to empirical abstraction processes in the literature and it is proposed to filling this gap in the literature with new and different studies.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

REFERENCES

- Akarsu, S. (2009). *A cross-national study on self-efficacy, motivation and Pisa 2003 mathematics literacy: Turkey and Finland*. (Unpublished master's thesis). Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz-yeterlik algıları, biliş üstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. (Doctoral dissertation). Yıldız Technical University, İstanbul.
- Alkan, H., & Bukova Güzel, E. (2005). Öğretmen adaylarında matematiksel düşünmenin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 221-236.
- Altun, M., Arslan, Ç., & Yazgan, Y. (2004). Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 131-147.
- Ateş, F. (2016). *Assessment of the effects of math anxiety, attitude and self-efficacy beliefs on the 8th grade students' graph reading and interpretations* (Unpublished master's thesis). Kocatepe University, Afyon.
- Ayan, A. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları, motivasyonları, kaygıları ve tutumları arasındaki ilişki* (Master's thesis). Balıkesir University, Balıkesir.
- Aydın Çınar, B. (2019). *Examination of the abstraction process about slope knowledge of 8th grade students*. (Master's thesis). Balıkesir University, Balıkesir.

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H.
- Barr, G. (1980). Graphs, gradients and intercepts. *Mathematics in School*, 9(1), 5-6.
- Barr, G. (1981). Some student ideas on the concept of gradient. *Mathematics in School*, 10(1), 14-17.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi 6-8. sınıflar* (1. Baskı). Ankara: Pegem Academy.
- Bell, A., & Janvier, C. (1981). The interpretation of graphs representing situations. *For the Learning of Mathematics*, 2(1), 34-42.
- Beth, E. W., & Piaget, J. (1966). *Mathematical epistemology and psychology*. Netherlands: D. Reidel Publishing Company.
- Brodie, K. (2010). Pressing dilemmas: meaning-making and justification in mathematics teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 42(1), 27-50.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Cheng, D. S. (2010). *Connecting proportionality and slope: Middle school students' reasoning about steepness*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Boston University, Boston.
- Chiu, M. M., Kessel, C., Moschkovich, J., & Muñoz-Nuñez, A. (2001). Learning to graph linear functions: A case study of conceptual change. *Cognition and Instruction*, 19(2), 215-252.
- Clement, J. (1985). Misconceptions in graphing. In *Proceedings of the Ninth International Conference for The Psychology of Mathematics Education* (pp. 369-375). Utrecht, The Netherlands: Utrecht University.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demir, K. (2011). Tam öğrenme modeli. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (5. ed.) içinde (199-217). Ankara: Pegem Academy.
- Deniz, Ö., & Kabaal, T. (2017). 8th grade students' construction processes of the concept of slope. *Education and Science*, 42(192), 139-172.
- Dienes, Z. P. (1961). On abstraction and generalization. *Harvard Educational Review*, 31(3), 281-301.
- Doğan, A., & Çetin, İ. (2009). Doğru ve ters orantı konusundaki 7. ve 9. sınıf öğrencilerinin kavram yanılgıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 118-128.
- Doğan, N., & Barış, F. (2010). Tutum, değer ve öz-yeterlik değişkenlerinin TIMSS-1999 ve TIMSS-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 44-50.
- Duatepe, A., & Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe University Journal of Education*, 16-17, 45-52.
- Duatepe, A., Akkuş Çıkla, O., & Kayhan, M. (2005). Orantısal akıl yürütme gerektiren sorularda öğrencilerin kullandıkları çözüm stratejilerinin soru türlerine göre değişiminin incelenmesi. *Hacettepe University Journal of Education*, 28, 73-81.
- Dubinsky, E. (1991). Constructive aspects of reflective abstraction in advanced mathematics. In: L.P. Steffe (Ed.), *Epistemological foundations of mathematical experience* (pp. 160-187). New York: Springer-Verlag.
- Duncan, B., & Chick, H. L. (2013). How do adults perceive, analyse and measure slope? In *36th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA 36)* (p. 258-265). Melbourne.

- Erol, E. (1989). *Prevalence and correlates of math anxiety in Turkish high school students*. (Unpublished master's thesis). Bogazici University, İstanbul.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill.
- Githua, B.N., & Mwangi, J.G. (2003). Students' mathematics self-concept and motivation to learn mathematics: relationship and gender differences among Kenya's secondary-school students in Nairobi and Rift Valley provinces. *International Journal of Educational Development*, 23, 487-499.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Hershkowitz, R., Schwarz, B., & Dreyfus, T. (2001). Abstraction in contexts: epistemic actions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(2), 195-222.
- İlhan, M., & Öner Sünkür, M. Ö. (2013). Investigation of predictive power of mathematics anxiety on mathematics achievement in terms of gender and class variables. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 427- 441.
- Janvier, C. (1981). Use of situations in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 12(1), 113-122.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kahraman, H., Kul, E., & Aydoğdu-İskenderoğlu, T. (2019). Strategies Employed by 7th and 8th Graders for Quantitative Proportional Reasoning Problems. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 10(1), 195-216.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Pub.
- Kaya, D., & Bozdağ, H. C. (2016). Resources of mathematics self-efficacy and perception of science self-efficacy as predictors of academic achievement. *European Journal of Contemporary Education*, 18(4), 438-451.
- Kertil, M., Erbaş, A. K., & Çetinkaya, B. (2017). Pre-service elementary mathematics teachers' ways of thinking about rate of change in the context of a modeling activity. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 8(1), 188-217.
- Kesici, A., & Aşılıoğlu, B. (2017). Ortaokul öğrencileri için stres ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2413-2426.
- Knuth, E. J. (2000). Student understanding of the Cartesian connection: An exploratory study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(4), 500-508.
- Kocaman, M. (2017). *Investigation of mathematical thinking and the reasoning skills of the 11th grade students*. (Master's thesis). Balıkesir University, Balıkesir.
- Koçyiğit Gürbüz, M. (2018). *Investigation of the process of creating ratio-proportion concepts in the 7th grade students' activity based learning approach: APOS theory*. (Master's thesis). Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir.
- Mitchelmore, M., & White, P. (2004). Teaching mathematical concepts: Instruction for abstraction. Invited regular lecture presented at the *10th International Congress on Mathematical Education*. Copenhagen, Denmark.
- Moschkovich, J., Schoenfeld, A. H., & Arcavi, A. (1993). Aspects of understanding: On multiple perspectives and representations of linear relations and connections among them. In T. A. Romberg, E. Fennema, & T. P. Carpenter (Eds.), *Integrating research on the graphical representation of functions* (pp. 69–100). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Newburgh, R. (2001). An experiment to give physical meaning to the mathematical concept of slope. *Physics Education*, 36 (4), 316-319.

- Noss, R., & Hoyles, C. (1996). *Windows on mathematical meanings: Learning cultures and computers*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Ohlsson, S., & Lehtinen, E. (1997). Abstraction and the acquisition of complex ideas. *International Journal of Educational Research*, 27(1), 37-48.
- Orton, A. (1984). Understanding rate of change. *Mathematics in School*, 13(5), 23-26.
- Özmantar, M. F. (2005). *An investigation of the formation of mathematical abstractions through scaffolding*. (Doctoral dissertation). University of Leeds.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.
- Peker, M., & Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 157-166.
- Piaget, J. (1974). *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence [Vital adaptation and psychology of intelligence]*. Paris: Hermann.
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, J., & Garcia, R. (1983). *Psychogenese et histoire des sciences [Psychogenesis and the History of Science]*. Paris: Flammarion.
- Postelnicu, V. (2011). *Student difficulties with linearity and linear functions and teachers' understanding of student difficulties*. Arizona State University.
- Reynolds, J. M. (2003). *The role of mathematics anxiety in mathematical motivation: A path analysis of the Cane model*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Central Florida Orlando, Florida.
- Russell, B. (1926). *Education and the good life*. New York: Liveright.
- Sad, S. N., Kis, A., Demir, M., & Özer, N. (2016). Meta-analysis of the relationship between mathematics anxiety and mathematics achievement. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 371-392.
- Simon, M. A., & Blume, G. W. (1994). Mathematical modeling as a component of understanding ratio-as-measure: A study of prospective elementary teachers. *Journal of Mathematical Behavior*, 13, 183-197.
- Singh, P. (2000). Understanding the Concepts of Proportion and Ratio among Grade Nine Students in Malaysia. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31, 579-599.
- Skemp, R. (1986). *The psychology of learning mathematics*. (Second edition). Harmondsworth: Penguin.
- Sopamena, P., Nusantara, T., Irawan, E. B., & Sisworo, S. (2016). Characteristics of thinking processes abstraction reflective of students in solving limits problems. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 6(5), 27-35.
- Stump, S. L. (2001). High school precalculus students' understanding of slope as measure. *School Science and Mathematics*, 101(2), 81-89.
- Tabaghi, S. G. Mamolo, A., & Sinclair, N. (2009). The effect of DGS on students' conception of slope. In *proceedings of the 31st Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 5, pp. 226-234). Atlanta, GA: Georgia State University.
- Tan, M. N. (2015). *The investigation of relationships among the levels of secondary school students' mathematics anxiety, learned helplessness and attitudes toward mathematics*. (Unpublished master's thesis). Necmettin Erbakan University, Konya.
- Tashakkori, A., Teddlie, C., & Teddlie, C. B. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches. In *Applied social research methods series* (Vol. 46). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem Pub.
- Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı öz yeterlik algısına etkisi. *Journal of Qafqaz University*, 8(1), 1-8.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe University Journal of Education*, 24(24), 234-243.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 89-101.
- Uysal, O. (2007). *Evaluation of relation between problem solving skills, anxiety and attitudes of secondary education grade ii students directed towards mathematics course*. (Master's thesis). Dokuz Eylül University, İzmir.
- Van Oers, B. (2001). Contextualisation for abstraction. *Cognitive Science Quarterly*, 1(3), 279-305.
- Yıldırım, S. (2011). Self-efficacy, intrinsic motivation, anxiety and mathematics achievement: Findings from Turkey, Japan and Finland. *Necatibey Faculty of Education Journal of Electronic Science and Mathematics Education*, 5 (1), 277-291.
- Yılmaz, R. (2011). *Visualization in mathematical abstraction and generalization processes and its role*. (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University, Ankara.
- Yücel, Z., & Koç, M. (2011). The relationship between the prediction level of elementary school students' math achievement by their math attitudes and gender. *Elementary Education Online*, 10(1), 133-143.
- Zaslavsky, O., Sela, H., & Leron, U. (2002). Being sloppy about slope: The effect of changing the scale. *Educational Studies in Mathematics*, 49(1), 119-140.

İletişim/Correspondence

Dr. Lecturer Hayal YAVUZ MUMCU

hayalym52@gmail.com

Master student Aslıhan ÖZMEN

aslihanozmen1995@gmail.com

The Relationship Between Perceptions of Constructivist Learning Environment and Metacognitive Awareness Levels of Secondary School Students

İclal ALKAN, İnönü University, 0000-0002-7348-3280
Nevzat BAYRI, İnönü University, 0000-0001-7105-7707

Abstract

The aim of this study is to investigate the constructivist learning environment perceptions and metacognition awareness levels of secondary school students in terms of gender and grade level variables and to determine the relationship between them. Participants of the study using the survey model consisted of 207 secondary school (100 female, 107 male) students. As data collection tools, Constructivist Learning Environment Scale which was developed by Arkün and Aşkar (2010) and Metacognitive Awareness Inventory which was developed Sperling, Howard, Miller and Murphy (2002) and adapted to Turkish by Aydın and Ubuz (2010) are used. The F Test and Simple Linear Regression analysis were used to analyze the data. According to the survey constructivist learning environment by gender perceptions according to the F test results compared to "Current Related" and "Different Perspectives" subscales female students favor significant difference was observed. The metacognition awareness levels of the students did not differ significantly according to gender. Another noteworthy result of the study was that there was no significant difference between students' constructivist learning environment perceptions according to class level variable, while metacognition awareness levels differed significantly according to class level variable. A high level relationship was found between secondary school students' constructivist learning environment perceptions and metacognition awareness levels.

Keywords: *constructivist learning environment, metacognitive awareness, middle school students*



İNÖNÜ UNIVERSITY
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 801-812
DOI: 10.17679/inuefd.637693

Article type:
Research article

Received : 24.10.2019
Accepted : 12.06.2020

Suggested Citation

Alkan, İ. & Bayri, N. (2020). The Relationship Between Perceptions of Constructivist Learning Environment and Metacognitive Awareness Levels of Secondary School Students, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 801-812. DOI: 10.17679/inuefd.637693

This article was presented as a summary oral presentation at the 1 MAY INTERNATIONAL SOCIAL POLICIES AND INTERDISCIPLINARY SCIENTIFIC RESEARCH CONGRESS in Ankara, on May 1.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Recently, constructivist learning theory, which has a very important place in the field of education, has an active role in getting information, inquires about how mental learning takes place and what kind of mental activities are performed when learning takes place instead of the passive information receiver role of the student in behavioral theory, engaged in research and learned that this information reveals the student profile that can be used as well. Knowledge according to constructivism theory; it is not found, it is not transferred, but it is established (Erdoğan and Polat, 2017). In other words, knowledge is the product of the individual. When knowledge is defined in this way, the main force in establishing knowledge is from the learner (Baki and Bell 1997; Jonassen, Peck and Wilson, 1999). In the constructivist approach, the term "constructivism is based on the structuring of information by the student. Because individuals do not receive the information as they are, they learn by adopting the new information with their previous knowledge and adapting it to their own subjective situations (Özden, 2003). While traditional learning environments are organized in accordance with teacher-centered understanding, the transfer of information by the teacher is based on; in constructivist learning environments, the teacher is in a position of encouraging the students to reach information by encouraging them to ask questions rather than directly transferring their knowledge. In learning environments organized in accordance with the constructivist approach, the individual will take more responsibility in the learning process. Because the individual will perform the mental configurations related to the elements to be learned (Arkün and Aşkar, 2010). Individuals to be aware of their inherent characteristics, to take responsibility on directing their own learning, for self-learning is its own cognition and one of the most important concepts necessary to have knowledge about the learning characteristics of metacognition (Baltacı and Akpınar, 2011). According to Duffy and Roehler (1989), metacognition is the complete knowledge of individuals' own thinking processes and strategies and their ability to monitor and regulate these processes. Thanks to metacognitive skills based on monitoring skills in the learning process, the individual becomes aware of the learning process of the student who knows how to control the answer to the questions, the time to be allocated and the way to the solution. Therefore, the use of metacognitive skills makes it easier for the student to learn (Senemoğlu, 2004). Achieving persistence in learning is only possible if teachers allow students to be active in the learning process. They should help students to take on their own learning responsibility by creating a learning environment in which they are constantly interacting throughout the course, making it easier for students to learn. Thus, it contributes to the development of students' metacognitive awareness (Aktürk and Şahin, 2011). This study is important in terms of determining the relationship between metacognition awareness levels of students and constructivist learning environment perceptions.

Purpose

The aim of the study is to examine the constructivist learning environment perceptions and metacognition awareness levels of secondary school students in terms of gender and grade level variables and to determine the relationship between them.

Method

The method of this study is correlational model. The participants of the study consisted of 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in two public schools in the second semester of the 2018-2019 academic year. In the research, "Constructivist Learning Environment Scale developed by Arkün and Aşkar (2010) and Metacognitive Skills Inventory developed by Sperling, Howard, Miller and Murphy (2002) and adapted to Turkish by Aydın and Ubuz (2010) were used.

Findings

In this part of the study, whether the perception of constructivist learning environment and metacognition awareness levels of secondary school students differ according to gender and grade level variables; constructivist learning environment with metacognition perception that is given to the results of the statistical analysis performed to determine whether there is a significant relationship between levels of awareness. According to the findings, there was no statistically significant difference between the

constructivist learning environment perception scores of secondary school students according to gender variable [F (1,205) =2.85, $p>.05$], and it differed statistically according to grade level variable [F (3,203) = 7.08, $p <.05$]. While there was no statistically significant difference between the metacognition awareness scores of secondary school students according to gender variable [F (1,205) =,526, $p>.05$], it differed statistically according to the grade level variable [F (3,203) =4,92, $p <.05$]. As a result of simple linear regression analysis, a significant relationship was observed between constructivist learning environment perception and metacognition awareness level ($R = 0,814$, $R^2 = 0,662$), constructivist learning environment perception was found to be a significant predictor of metacognition awareness level [F (1-205) = 401,647, $p <0.05$].

Discussion & Conclusion

According to the results of the gender variable of the constructivist learning environment perceptions of secondary school students obtained from the study, it was found that the perception scores of female students were higher than the perception scores of male students, but there was no statistically significant difference. As a result of examining constructivist learning environment perception in terms of class level variable, a statistically significant difference was observed. It was determined that the calculated effect size value corresponded to the "small" effect. There was no statistically significant difference between the metacognition awareness scores of secondary school students according to gender variable. The metacognition awareness of secondary school students differed statistically according to the grade level variable. It was observed that the effect size value calculated for this difference also corresponded to the "small" effect. In the study, a significant relationship was found between the constructivist learning environment perceptions and metacognition awareness levels of secondary school students and it was found that constructivist learning environment perception was a significant predictor of metacognition awareness level.

Ortaokul Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Alguları ile Üstbilmiş Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki

İclal ALKAN, İnönü Üniversitesi, 0000-0002-7348-3280
Nevzat BAYRİ, İnönü Üniversitesi, 0000-0001-7105-7707

Öz

Çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı alguları ile üstbilmiş farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesidir. Tarama modelinin kullandığı çalışmanın katılımcılarını 207 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, Arkün ve Aşkar (2010) tarafından geliştirilen "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" ile Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilip, Aydın ve Ubuz (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Bilişüstü Yetiler Envanteri" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde parametrik testlerden F Testi ve Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırmacı öğrenme ortamı algısında "Yaşamla İlgili" ve "Farklı Bakış Açuları" alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Öğrencilerin üstbilmiş farkındalık düzeyleri ise cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Araştırmanın dikkat çekici bir diğer sonucu da sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı alguları arasında anlamlı bir farklılık olmazken, üstbilmiş farkındalık düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmasıdır. Ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı alguları ile üstbilmiş farkındalık düzeyleri arasında ise yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: yapılandırmacı öğrenme ortamı, bilişüstü yeti, ortaokul öğrencileri



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 801-812
DOI: 10.17679/inuefd.637693

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 24.10.2019
Kabul Tarihi : 12.06.2020

Önerilen Atıf

Alkan, İ. & Bayri, N. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Alguları ile Üstbilmiş Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 801-812. DOI: 10.17679/inuefd.637693

Bu makale, 1 Mayıs 2019 tarihinde Ankara'da gerçekleştirilen 1 MAYIS ULUSLARARASI SOSYAL POLİTİKALAR VE DİSİPLİNLERARASI BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR KONGRESİ'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Son zamanlarda eğitim alanında oldukça önemli bir yeri olan yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrencinin davranışçı kuramda yer alan pasif bilgi alıcısı rolü yerine, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile öğrenme gerçekleşirken ne tür zihinsel aktivitelerde bulunduğu konusunu sorgulayan, bilgiyi alırken aktif bir role sahip, derinlemesine bilgi sahibi olmak için araştırmalar yapan ve öğrendiği bu bilgiyi de kullanabilen öğrenci profilini ortaya çıkarmaktadır. Yapılandırmacılık kuramına göre bilgi; bulunmaz, aktarılmaz, ancak kurulur (Erdoğan ve Polat, 2017). Yani bilgi, bireyin kendi ürünüdür. Bilgi bu şekilde tanımlandığı zaman, bilginin kurulmasında esas güç öğrenen kaynaklıdır (Baki ve Bell 1997; Jonassen, Peck ve Wilson, 1999). Yapılandırmacı yaklaşımda “yapılandırmacılık” terimi bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını esas alır. Çünkü bireyler bilgiyi olduğu gibi almaz, kendilerinde var olan önceki bilgileriyle beraber yeni bilgiyi özümseyerek ve yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2003). Öğrenme, bireyin geçirdiği bir süreç sonunda gerçekleştiğine göre, bu süreçte stratejik davranabilen ve bilinçli olarak öğrenen bireyin başarılı olacağı açıktır (Kauchak ve Eggen, 1992). Çağımızın gerektirdiği becerilerin kazandırılabilmesi için yapılandırmacı bir yaklaşım uygun görülmektedir (Tse-Kian, 2003). Ülkemizde 2005 öğretim programları ile giderek yaygınlaşan yapılandırmacılık felsefesi birçok eğitimcinin de dikkatini çekerek eğitim alanındaki araştırmalara konu olmuş ve araştırmacılar bu bağlamda öğrenme ortamlarını yeniden yapılandırmaya başlamışlardır (Herrington ve Herrington, 2005; Ocak 2012; Üredi ve Üredi, 2009). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı derslerdeki öğrenme ortamları ile geleneksel modelin esas alındığı derslerdeki öğrenme ortamları birbirinden oldukça farklıdır (Meral ve Şimşek, 2014). Bu ortamı oluşturabilecek kişiler ancak öğretmenler olup yapılandırmacılık felsefesine hâkim olmaları gerekmektedir. Bir öğrenme kuramı olan yapılandırmacılığın temel ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır (Jonassen, Peck ve Wilson 1999’dan akt: Arkün ve Aşkar, 2010):

- ✓ Bilgi olduğu gibi aktarılamaz, yapılandırılması gerekir.
- ✓ Öğrenme gelişmenin bir sonucu değil, gelişmenin ta kendisidir.
- ✓ Öğrenen bireyler organize edici olmalı, kendi öğrenme ortamlarını geliştirmede aktif rol almalıdır.
- ✓ Öğretmen öğrencilerin kendi hipotezlerini üretmelerine, sorularını sormalarına ve kendilerini denemelerine izin vermelidir.
- ✓ Öğrenme sürecinde hatalar olmalıdır. Ancak bu hatalar küçümsenmemeli, önemsenmelidir.
- ✓ Öğrenciler öğrendiklerini toparlayıp, deneyimlerini yazdıklarında ve tartıştıklarında öğrenme kolaylaşacaktır.
- ✓ Bireylerin öğrenmesini sağlayacak anlamlı içeriklerin sunulması gereklidir.
- ✓ Bilginin yapılandırılmasında iletişim ve sosyal etkileşimin rolü önemlidir. Birlikte yaratılan fikirlerin kalıcılığı fazla olacaktır.

Geleneksel öğrenme ortamları, öğretmen merkezli anlayışa uygun olarak düzenlenip, bilginin öğretmen tarafından aktarılmasını esas alırken; yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmen, bilgisini doğrudan aktarmaktan ziyade, öğrencileri soru sormaya teşvik ederek bilgiye ulaşmasını sağlayan, teşvik edici konumda bir rehber görevini üstlendiği konumdadır (Duru, 2014). Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenen öğrenme ortamlarında, birey öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk alacaktır. Çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmaları bireyin kendisi gerçekleştirecektir (Arkün ve Aşkar, 2010). Bireyin kendi içsel özelliklerinin farkında olması, kendi öğrenmesini yönlendirerek ilgili sorumlulukları alması, kendi kendine öğrenmesi için kendi biliş ve öğrenme özellikleri hakkında bilgi sahibi olması için gerekli görülen en önemli kavramlardan biri de üstbilirdir (Baltacı ve Akpınar, 2011). Üstbilirdin literatürde birçok tanımı bulunmaktadır. Zimmerman (1986) üstbilirdi, öz düzenlenmiş öğrenmenin üç boyutundan biri olarak tanımlamıştır. Bu boyutlar, öğrenmede üstbilirdsel unsurlar, motivasyonel unsurlar ve davranışsal unsurlardır. Duffy ve Roehler (1989)’ne göre üstbilird, bireylerin kendi düşünme süreçleri ve stratejilerine ve bu süreçleri izleme düzenleme yeteneklerine ilişkin bilgilerinin tamamıdır. Wilson (1999)’a göre üstbilird, bireyin kendi düşünmesi ve değerlendirmesi hakkında bilgi sahibi olup, farkındalığı ve kendi düşünmesini düzenleyebilmesi yeteneğidir. Öğrenme sürecinde öğrenmeyi izleme becerilerine dayanan üstbilird becerileri sayesinde öğrenci, çözüme giden yolu da bildiğinden, sorulara verilen cevabın nasıl kontrol edileceğini, ayrılacak zamanın süresini ve öğrenme sürecinin de farkına varmış olur. Dolayısıyla öğrencinin üstbilird becerilerini kullanması öğrenmesini de kolaylaştırır (Senemoğlu, 2004).

Üstbilird, bilirdin bilgisini ve bilirdin düzenlenmesi olmak üzere ikiye ayrılır (Akın ve Abacı, 2011). Bilirdin bilgisini, bireyin bilirdleri hakkında ne bildikleriyle ilgilidir. Bilirdin düzenlenmesi de bireyin düşünmesinin yanında, öğrenmesini kontrol etmesine yardımcı olan süreci ve bu süreçte yaptıklarını içermektedir. Bilirdin bilgisini açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgi olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Akın ve Abacı, 2011). Bireylerin kişisel amaç, görev, zihin ve yetenekleriyle ilgili olan inançlarından oluşan bilgi, açıklayıcı bilgi olarak tanımlanmaktadır (Akın ve Abacı, 2011). Kişilerin görevlerini nasıl yerine getireceklerinin ve bazı şeylerin

sürece nasıl dahil edileceğinin bilgisi, prosedürel bilgidir (Akın ve Abacı, 2011). Durumsal bilgi de, bireyin açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi nasıl, ne zaman ve hangi durumlarda kullanacağını belirtir (Yıldız ve Ergin, 2007). Bilişin düzenlenmesi, bireylerin düşünme ve öğrenmesini kontrol altına alan aktivitelerdir (Schraw ve Moshman, 1995). Schraw (1998), kişilerin performansının, kaynakları özenli kullanma, stratejileri uygulama ve problemlerin farkına varmak gibi yollardan geçtiğini savunur. Planlama, izleme ve değerlendirme, bilişin düzenlenmesiyle ilgili üç temel beceridir (Jacobs ve Paris, 1987). Uygun strateji ve kaynakların belirlenmesi, planlama kapsamında yer almaktadır (Schraw ve Moshman, 1995). Bireyin performansını analiz etmesi, performansı ile alakalı çıkarımlarda bulunması ve stratejilerin verimliliğini değerlendirmesi izlemenin kapsamındadır (Schraw ve Moshman, 1995). Değerlendirme ise, bireyin öğrenme ürünlerini ve verimliliğinin değerlendirilmesini içerir (Schraw ve Moshman, 1995). Yapılandırmacı anlayışa uygun olarak düzenlenen öğrenme ortamları, bireyin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almasını gerektirir. Çünkü birey öğreneceği öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmayı bizzat kendisi gerçekleştirir. Bireylerin zengin yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenen bu öğretim ortamları sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırmış oldukları bilgilerin doğruluğunu sınıma, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998). Öğrenmede kalıcılığın sağlanması, öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olmalarına imkân sunmalarıyla mümkündür. Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran, ders içinde sürekli etkileşim halinde oldukları bir öğrenme ortamı hazırlayarak, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu almalarına yardımcı olmalıdır. Böylelikle öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının gelişimine katkıda bulunulur (Aktürk ve Şahin, 2011). Yurdakul ve Demirel (2011)'in ortaokul 6. sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlanan uygulamaların, öğrencilerin üstbiliş farkındalıklarını geliştirdiği gözlenmiştir. Bu çalışma öğrencilerin üstbiliş farkındalık düzeyleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları arasındaki ilişkiyi belirlemesi bakımından önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ile üstbiliş farkındalık düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları;
 - a. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
 - b. Sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin üstbiliş farkındalık düzeyleri;
 - a. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
 - b. Sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ile üstbiliş farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın yöntemi ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel taramalar, sadece değişkenler arasındaki ilişkinin betimlenmesi amacıyla yapılan betimsel araştırmaların bir türü olarak değerlendirilir (Fraenkel ve Wallen, 2006). İlişkisel tarama tipindeki araştırmalarda, bir çalışmada ortaya konan ilişki, iki değişkenden birinde hesaplanabilen değişimin bir kısmının diğer değişkenden kaynaklandığını ifade etmektedir (Can, 2018). Fakat bu değişim, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini ortaya koymaz.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında iki devlet okulunda öğrenim gören ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kız	100	48,3
	Erkek	107	51,7
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	55	26,6
	6. Sınıf	44	21
	7. Sınıf	66	31,8
	8. Sınıf	42	20
Toplam	207	100	

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği ve Bilişüstü Yetiler Envanteri kullanılmıştır.

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeği (YÖDÖ): Arkün ve Aşkar (2010) tarafından geliştirilen 7'li likert tipinde bir ölçektir. Maddeler 1-kesinlikle katılmıyorum, 7- kesinlikle katılıyorum olacak şekilde derecelendirilmiştir. 28 madde, 6 boyut (Öğrenci merkezli, Düşündüren, İşbirlikli, Yaşama ilgili, Öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı, Farklı bakış açısı) altında toplanmıştır. Ölçekteki maddelerin boyutlara göre dağılımı şu şekildedir: "1., 3., 6., 12. ve 19." maddeler "Öğrenci merkezli", "2., 7., 13., 18., 24. ve 25." maddeler "Düşündüren", "4., 8., 14. ve 20." maddeler "İşbirlikli", "9., 15., 21. ve 27." maddeler "Yaşama ilgili", "10., 16., 22. ve 28." maddeler "Öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı" ve "5., 11., 17., 23. ve 29." maddeler ise "Farklı bakış açısı" boyutlarında yer almaktadır. Arkün ve Aşkar (2010) ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını .96 olarak raporlamışlardır. Bu çalışmada elde edilen verilerle yapılan analiz sonucunda ise iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarının, ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri olması sebebiyle ölçeğin 5'li likert tipine dönüştürülmesi uygun görülmüştür.

Bilişüstü Yetiler Envanteri (BYE): Bilişüstü Yetiler Envanteri (Metacognitive Awareness Inventory-MAI), öğrencilerin üst bilişsel bilgi ve becerilerindeki değişimi belirlemek amacıyla Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu "Bilişin Bilgisi" ve "Bilişin Düzenlenmesi" olmak üzere iki boyut altında toplanan, 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, "1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sık Sık, 5-Her Zaman" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin orijinal formunda olumsuz maddelere yer verilmemiştir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını belirlemek için geliştirilen ölçekten alınabilecek puanlar 18 ile 90 arasında değişmektedir. Sperling vd. (2002) tarafından 6 ile 9. sınıf öğrencileri için geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması, Aydın ve Ubuz (2010) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmaları kapsamında sırasıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Envanterde yer alan 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17. madde "Bilişin Düzenlenmesi" boyutu altında toplanırken, 1, 2, 3, 4, 5, 11, 12 ve 13. madde de "Bilişin Bilgisi" boyutu altında toplanmaktadır. Türkçe formu 17 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan 17'dir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları "Bilişin Bilgisi" boyutu için .75, "Bilişin Düzenlenmesi" boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır (Aydın ve Ubuz, 2010). Bu çalışmada ise "Bilişin Bilgisi" boyutu için Cronbach alpha güvenirlik katsayı .72 iken, "Bilişin Düzenlenmesi" boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubundan elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS-24.0 paket programı kullanılmıştır. İlk olarak toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov Smirnov testi ile test edilmiş ve araştırmaya katılan 227 kişiden elde edilen cevaplara göre veri setinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Ardından hesaplanan Z puanları ile uç değerler testten çıkarılıp 207 kişi ile test tekrarlandığında yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeği ile Bilişüstü yetiler envanterine verilen cevapların normal dağılım sergilediği ($p > .05$) sonucuna varılmıştır. Kolmogorov Smirnov normallik testine ilaveten tek değişkenli normallik için basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2 ve +2 arasında yer almasına dikkat edilmiştir (Can, 2014). Mod, medyan, aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın olması da verilerin normal dağıldığını destekleyen sonuçlardır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeği ve bilişüstü yetiler envanterine verilen cevapların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek yönlü ANOVA (F testi) uygulanmıştır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ile üstbiliş farkındalıkları arasındaki ilişki de regresyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Analizlerde .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ile üstbiliş farkındalık düzeylerinin; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre ilk olarak öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algı puanlarının, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin YÖDÖ Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	\bar{X}	S
Cinsiyet	Kız	100	4,07	0,63
	Erkek	107	3,91	0,73
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	55	4,17	0,54
	6. sınıf	44	4,23	0,66
	7. sınıf	66	3,72	0,74
	8. sınıf	42	3,91	0,65
Toplam		207	3,99	0,69

Tablo 1’de öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarına ilişkin kız öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=4,07$), erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=3,91$) yüksek olduğu gözlenmiştir. Her iki grubun da yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algı puanlarının “oldukça iyi” düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf düzeyine ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise 6. sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarının ($\bar{X}=4,23$) en yüksek, 8. sınıf öğrencilerinin ise en düşük algıya ($\bar{X}=3,91$) sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak yapılandırmacı öğrenme ortamı algı puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını incelemek üzere yapılan F testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin YÖDÖ Puanlarının Cinsiyete Göre F Testi Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
YÖDÖ	Gruplar arası	1,348	1	1,348	2,85	,093
	Grup içi	96,785	205	,472		
	Toplam	98,134	206			

*p<,05

Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir [F(1,205)=2,85, p>,05]. Kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasında bir fark göze çarpsa da (bkz. Tablo 1), bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak yapılandırmacı öğrenme ortamı algı puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek üzere yapılan F testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin YÖDÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre F Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf Düzeyi	\bar{X}	sd	F	p	Levene’s Test	Cohen f	Scheffe; Dunnett C; Tukey HSD
YÖDÖ	5. Sınıf	4,17	,54					
	6. Sınıf	4,23	,66					A-C*
	7. Sınıf	3,72	,74	7,08	,000	p>.05	,094	B-C*
	8. Sınıf	3,91	,65					

*5. Sınıf=A, 6. Sınıf=B, 7. Sınıf=C, 8. Sınıf=D

Tablo 3’e göre ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [F(3,203)=7,08, p<,05]. Bu fark 7. sınıf ile 5. ve 6. sınıflar arasındaki farktan kaynaklanmış olup, yine bu iki sınıfın (5. ve 6. sınıflar) lehinedir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin de “küçük” etkiye karşılık geldiği belirlenmiştir (r=,09). Öğrencilerin üstbilgi farkındalık puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin BYE Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	\bar{X}	S
Cinsiyet	Kız	100	3,91	0,66
	Erkek	107	3,84	0,79
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	55	4,02	0,69
	6. sınıf	44	4,12	0,74
	7. sınıf	66	3,73	0,74
	8. sınıf	42	3,65	0,64
Toplam		207	3,87	0,73

Tablo 4’te öğrencilerin üstbilgi farkındalık puanlarına ilişkin kız öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}=3,91$) erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X}=3,84$) yüksek olduğu görülmektedir. Her iki grubun da farkındalık

düzeylerinin “oldukça iyi” olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak üstbilis farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek üzere yapılan F testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin BYE Puanlarının Cinsiyete Göre F Testi Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
BYE	Gruplar arası	,282	1	,282	,526	,469
	Grup içi	110,015	205	,537		
	Toplam	110,297	206			

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin üstbilis farkındalık puanları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir [$F(1,205)=,526, p>,05$]. Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak üstbilis farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek üzere yapılan F testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur

Tablo 6. Öğrencilerin BYE Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre F Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf Düzeyi	\bar{X}	sd	F	p	Levene's Test	Cohen f	Scheffe; Dunnett Tukey HSD	C;
BYE	5. Sınıf	4,02	,69	4,92	,003	p>.05	,067	B-C B-D	
	6. Sınıf	4,12	,74						
	7. Sınıf	3,73	,74						
	8. Sınıf	3,65	,64						

*5. Sınıf=A, 6. Sınıf=B, 7. Sınıf=C, 8. Sınıf=D

Tablo 6'ya göre ortaokul öğrencilerinin üstbilis farkındalıkları sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$F(3,203)=4,92, p<,05$]. İstatistiksel olarak belirlenen bu farkın, 7. sınıf ile 6. ve 5. sınıf düzeyleri arasında olduğu gözlenmiştir. Bu fark için hesaplanan etki büyüklüğü değerinin de “küçük” etkiye karşılık geldiği gözlenmiştir ($r=,06$).

Ortaokul Öğrencilerinin Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Algıları ile Üstbilis Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ortaokul öğrencilerinin yapılandırıcı öğrenme ortamı algılarının, üstbilis farkındalık düzeylerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, yapılandırıcı öğrenme ortamı algısı ile üstbilis farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş ($R=0,814, R^2=0,662$), yapılandırıcı öğrenme ortamı algısının üstbilis farkındalık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-205)}=401,647, p<,05$). Yapılandırıcı öğrenme ortamı algısı, üstbilis farkındalık düzeyindeki değişimin %66'sını açıklamaktadır. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=0,863$) anlamlılık testi de yapılandırıcı öğrenme ortamı algısının anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<,05$).

Regresyon analizi sonucuna göre, üstbilis farkındalık düzeyini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Üstbilis Farkındalık Düzeyi} = (0,863 \times \text{Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Algısı}) + 0,433$$

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yapılandırıcı öğrenme ortamı algıları ile üstbilis farkındalık düzeylerinin; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda analiz sonuçları, ortaokul öğrencilerinin yapılandırıcı öğrenme ortamı algı düzeylerinin örneklem grubunun tamamı için ($\bar{X} =3,99$) “oldukça iyi” düzeyde ve yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre, öğrencilerin buldukları öğrenme ortamını oldukça yapılandırıcı algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen ortaokul öğrencilerinin yapılandırıcı öğrenme ortamı algılarının cinsiyet değişkeni sonuçlarına göre, kız öğrencilerin algı puanlarının ($\bar{X}=4,07$) erkek öğrencilerin algı puanlarına ($\bar{X}=3,91$) göre daha yüksek olduğu ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. İlgili alan yazın tarandığında mevcut araştırma sonuçları ile paralel olarak Demirtaş, Yahya ve Üredi (2015)'nin yürüttükleri çalışmada da yapılandırıcı öğrenme ortamı algısının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Konokman, Yelken, Fakioğlu ve Yıldız (2013)'in yaptığı çalışma da bu durumla paralellik göstermektedir. Erdoğan ve Polat (2017)'in gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da kız öğrencilerin

algı puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, araştırmamızdaki bulguyla örtüşmektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde; sınıfta öğrendikleri bilgilerin sınıf dışında da faydalı olacağı, akranlarıyla iş birliği içerisinde çalışmanın daha iyi öğrenebilmek için yararlı olduğu, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almanın ve düşüncelerini demokratik yollarla açıklama özgürlüğüne sahip olmanın yararlı olabileceği algısına sahiptirler.

Yapılandırmacı öğrenme ortamı algısının sınıf düzeyi değişkeni açısından incelenmesi neticesinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür [$F(3,203)=7,08, p<,05$]. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin de "küçük" etkiye karşılık geldiği belirlenmiştir ($r=,09$). Bulgular, 5. sınıf öğrencileri için elde edilen ortalama puanın ($\bar{X}=4,17, SD=.54$), 7. sınıf öğrencilerinden elde edilen ortalama puandan ($\bar{X}=3,72, SD=.74$) anlamlı bir şekilde farklı olduğunu göstermektedir. Ayrıca 6. sınıf öğrencilerinden elde edilen ortalama puan da ($\bar{X}=4,23, SD=.66$) 7. sınıf öğrencilerinden elde edilen ortalama puandan ($\bar{X}=3,72, SD=.74$) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulguya göre 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek bir düzeyde; sınıfta edindikleri bilgilerin sınıf dışında da faydalı olabileceğine, daha iyi öğrenebilmek adına akranlarıyla iş birliği yapmanın yararlı olduğuna ve öğrendikleri bilgilerden yola çıkarak bilinmeyene doğru varsayımlarda bulunmanın faydalı olduğuna dair algıları mevcuttur. Bu sonuç, Zorlu ve Zorlu (2015) ile Erdoğan ve Polat'ın (2017) yaptığı çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin üstbilgi farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ($\bar{X}=3,87$) ulaşılan bir diğer sonuçtur. Buna ilaveten ortaokul öğrencilerinin üstbilgi farkındalık puanları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir [$F(1,205)=,526, p>,05$]. Literatürde bu bulguyu destekleyen (Aydın ve Coşkun, 2011; Kışkır, 2011) ve desteklemeyen çalışmalar da mevcuttur (Schleifer ve Dull, 2009; Tunca ve Alkın-Şahin, 2014). Bireylerin bilişüstü yeteneklerinin cinsiyet değişkeni dışındaki bireye özgü kalıtsal ve deneyimsel özelliklere bağlı olarak (Gage ve Berliner, 1988; Akt. Kışkır, 2011) oluştuğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin üstbilgi farkındalıkları sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$F(3,203)=4,92, p<,05$]. Bu fark için hesaplanan etki büyüklüğü değerinin de "küçük" etkiye karşılık geldiği gözlenmiştir ($r=,06$). Alan yazın incelendiğinde Akçam'ın (2012) yaptığı çalışmada da sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılığın olduğu görülmüş ve bu farkın küçük sınıflar lehine olduğu ifade edilmiştir. Küçük sınıflardaki öğrencilerin derslerine göstermiş oldukları ilgi ve çabalarının daha yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Saban, 2008), üstbilgi farkındalıklarının da yüksek olması anlaşılır bir durumdur.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları ile üstbilgi farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiş ($R=0,814, R^2=0,662$), yapılandırmacı öğrenme ortamı algısının üstbilgi farkındalık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-205)}=401,647, p<,05$).Yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı, üstbilgi farkındalık düzeyindeki değişimin %66'sını açıklarken; regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B=0,863$) anlamlılık testi de, yapılandırmacı öğrenme ortamı algısının anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p<,05$). Yurdakul ve Demirel'in (2011) yaptığı çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan derslerin ve ortamların üstbilgi farkındalık düzeyini geliştirmede, geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, bilgilerin doğruluğunu veya yanlışlığını ortaya çıkarmak için yargılarda bulunmadan, bireylerin bu yapıları nasıl kurduğunu ve dayanaklarının nasıl oluşturulduğunun sorgulanması gerekliliğini öne sürmüşlerdir (Yurdakul ve Demirel, 2011).

ÖNERİLER

Araştırma yalnızca ortaokul öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Lise öğrencileri ve üniversite öğrencileri ile de yürütülebilir. Araştırma çok az sayıdaki katılımcılar ile belli bir bölgede yapılmıştır. Öğrencilerin üstbilgi farkındalıkları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı algıları demografik ve sosyo-ekonomik özelliklerine göre incelenebilir. Belirli bir derse yönelik yapılandırmacı öğrenme ortamı algısı ile üstbilgi farkındalıkları incelenerek, bu ikisi arasındaki ilişki test edilebilir.

Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (BAP) tarafından desteklenmiştir. (Proje Kodu: SDK-2019-1734)

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akçam, S. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Akın, A., & Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Aktürk, A. O., & Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407.
- Arkün, S., & Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 32-43.
- Aydın, F., & Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from Turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3(2), 551-557.
- Aydın, U., & Ubuz, B. (2010). Turkish version of the junior metacognitive awareness inventory: an exploratory and confirmatory factor analysis. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 30.
- Baki, A., & Bell, A. (1997). Ortaöğretim matematik öğretimi. *Ankara: YÖK Dünya Bankası*.
- Baltacı, M., & Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi/the effect of web based instruction on the metacognition awareness levels of learners. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 319-333.
- Can, A. (2018). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.
- Duffy, G. G., & Roehler, L. R. (1989). Why strategy instruction is so difficult and what we need to do about it. In *Cognitive strategy research* (pp. 133-154). Springer, New York, NY.
- Duru, S., (2014). Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 15-28.
- Erdoğan, İ., & Polat, M. (2017). Okullarımız yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ne kadar sahip? Ortaokul öğrencilerinin algıları üzerine boylamsal bir bakış. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (30).
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*.
- Herrington, A., & Herrington, J. (2005). What is an authentic learning environment? In Herrington, T., & Herrington, J. (Eds.), *Authentic learning environments in higher education* (pp. 1 - 15). Idea Group Inc (IGI).
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist*, 22(3-4), 255-278.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructive perspective*. New York: Prentice-Hall Inc.
- Kauchak, D., & Eggen, P. (1992). *Educational psychology: Classroom connections*. New York, Macmillan.
- Kışkır, G. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum*.
- Konokman, G. Y., Yelken, T. Y., Fakioğlu, B., & Yıldız, İ. (2013). Eğitim fakültesi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı anlayışa uygunluğunun değerlendirilmesi (Mersin üniversitesi örneği). *Journal of Qafqaz University*, 1(2).
- Meral, E. & Şimşek, U. (2014). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 2(4), 134-151.
- Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı kurma başarılarının öğretmen ve öğretmen adaylarınca değerlendirilmesi. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 37(166).
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Saban, A. İ. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-58.
- Schleifer, L. L., & Dull, R. B. (2009). Metacognition and performance in the accounting classroom. *Issues in Accounting Education*, 24(3), 339-367.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional science*, 26(1-2), 113-125.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7(4), 351-371.
- Senemoglu, N. (2004). Gelisim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya (10. baskı). *Ankara: Gazi Kitabevi*.
- Sperling, R.A., Howard, B. C., Miller, L.A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Tse-Kian, K. N. (2003). Using multimedia in a constructivist learning environment in the Malaysian classroom. *Australian Journal of Educational Technology*, 19 (3), 293 - 310.
- Tunca, N., & Alkin-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Üredi, İ. T., & Üredi, L. (2009). Yapılandırmacı öğrenme ortamı üzerinde etkili olabilecek bir değişken: öğretim stili tercihi özet. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1C0088.

- Wilson, J. (1999). Defining metacognition: A step towards recognising metacognition as a worthwhile part of the curriculum. In *AARE Conference. Melbourne* (pp. 46-53).
- Demirtaş, B., Yahya, O., Üredi, L., & Akbaşlı, S. (2015). Yapılandırmacı öğrenme ortamları değerlendirmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 235-245.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yıldız, E., & Ergin, Ö. (2007). Bilişüstü ve fen öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3).
- Yurdakul, B., & Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin üstbilgi farkındalıklarına katkısı. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1).
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. *0(4)*, 307-313.
- Zorlu, Y., & Zorlu, F. (2015). Views of teachers and levels of students on the learning environment in science and technology course. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 103-114.

İletişim/Correspondence

Arş. Grv. İclal ALKAN

iclal.alkan@inonu.edu.tr

Prof. Dr. Nevzat BAYRI

nevzat.bayri@inonu.edu.tr

Prediction of Alienation from University According to Gender, Department Selection, Academic Success and Academic Self-Efficacy

Osman Tayyar Çelik, Pamukkale University, Rectorship, ORCID ID: 0000-0003-3951-7261

Abstract

Alienation has become inevitable in today's modern society. In particular, alienation of university students causes this phenomenon to spread to different structures and relationships. This study aims to find out the extent to which gender, department selection, academic success and academic self-efficacy predict alienation of university students. The population of the study consists of the students studying in the faculties of Pamukkale University in 2018-2019 academic year. The participants are 746 students who were determined randomly from this population and participated in the study voluntarily. Descriptive statistics and multiple linear regression analysis were used for data analysis. The analyses depicted that gender, department selection, academic self-efficacy and academic success together predicted students' alienation in the dimensions of powerlessness, normlessness, isolation and senselessness. It was also revealed that gender and academic self-efficacy contributed significantly to the model in all sub-dimensions; department selection in powerlessness and senselessness dimension; and the academic performance had a significant contribution to the models in terms of normlessness, isolation and senselessness. In the light of these results, recommendations for policies and practices were presented.

Keywords: Alienation, Alienation from University, Academic Self-Efficacy, Academic Success, Gender, Department Selection



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 813-826
DOI: 10.17679/inuefd.661389

Article type:
Research article

Received : 19.12.2019
Accepted : 30.05.2020

Suggested Citation

Çelik, O.T. (2020). Prediction of alienation from university according to gender, department selection, academic success and academic self-efficacy. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 813-816. DOI: 10.17679/inuefd.661389

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today, rapid developments in information and technology have led to changes in the social, economic and cultural structures of the developed and developing countries. The notion of "individual" has been redefined within the structures produced by modern society. As technology develops in the information society, access to information has accelerated, and while human power has gained power over nature, man has been enslaved by what he has produced. The individual as the subject has turned away from himself and turned into a person who strives for his own unhappiness for the sake of the happiness of others and is adversely affected by the social and cultural environment. This situation led to the emergence of alienation as a historical and social phenomenon (Yılmaz & Sarpkaya, 2009). Alienation has become a widely used concept today. One of the reasons for this is the fact that the individual is experiencing this phenomenon towards himself and many social institutions in modern society. Alienation from family, parents, spouse, organization and profession are some of them. One of the most affected areas by alienation is education. Schooling was a privilege when societies needed relatively few people and there was no difficulty in keeping children at school. Today, economics, politics, mass consumption and mass culture in societies are demanding more and more people to be educated at higher levels and therefore the phenomenon of alienation in education becomes more prominent (Sidorkin, 2004). Alienation is more prominent especially in the second grade of secondary education and higher education (Doğan, 2004). In this context, the factors that affect alienation from schools are underlined at universities which are the key to social, cultural and economic transformation.

Purpose

Alienation has become an inevitable fact in today's modern society. In particular, the alienation of students at the university causes this phenomenon to spread to different structures and relationships. As a matter of fact, the research conducted by Ray and Sutton (1972) confirmed that students alienated from university tend to be alienated from society as a whole. Although alienation is inevitable for university students, it is possible to minimize it with various measures and policies. In this sense, focusing on individual and organizational factors affecting alienation will also guide the policies and practices to be developed. In this study, it was aimed to determine to what extent gender, department selection, academic success and academic self-efficacy predict alienation for university students.

Method

This study, which deals with the prediction of alienation levels of university students in terms of various variables, is designed in a correlational research model. Correlational research is performed to be able to explain human behaviours or predict the consequences of these behaviours. In such studies, the relationship between two or more variables is tried to be determined without manipulation (Freankel, Wallen & Huy, 2012). The population of the research consisted of the students studying in the faculties of Pamukkale University in 2018-2019 academic year. Sampling method was not used in the research. The sample of the study consisted of 746 students who were randomly selected from the universe and participated in the study voluntarily.

Findings

In the analysis, firstly, it was investigated whether the powerlessness dimension of alienation was predicted by gender, department selection, academic success and academic self-efficacy. Gender and department selection were added to the model as dummy variables. As a result of the analyses, it was found that the model for predicting powerlessness was significant $F(4, 741) = 51.098, p < .05$, and the model could explain about 22% ($R^2 = .216$) of the variance in the students' perception of powerlessness.

When the model predicting the dimension of normlessness was examined, it was found that the model was significant $F(4, 741) = 16.157, p < .05$, and approximately 8% ($R^2 = .08$) of the variance in students' perception of normlessness could be explained by the model. While the contribution of gender ($\beta = .120$), academic performance ($\beta = -.124$) and academic self-efficacy ($\beta = -.168$) to the model was significant, the contribution of academic success to the model was not significant ($\beta = .068$).

When the model that predicted the isolation dimension was examined, it was seen that the model was significant $F(4, 741) = 4.92, p < .05$, and approximately 3% ($R^2 = .026$) of the variance in students' isolation

levels could be explained by the model. While the contribution of academic performance ($\beta = -.127$) and gender ($\beta = .87$) was significant in the model; department selection ($\beta = .011$) and academic self-efficacy ($\beta = -.063$) didn't contribute significantly to the model.

When the results of predicting senselessness were examined, it was seen that the model was significant $F(4, 741) = 16.688, p < .05$, and approximately 8% ($R^2 = .083$) of the variance in students' senselessness levels could be explained by the model. All predictor variables; gender ($\beta = .11$), department selection ($\beta = .114$), academic success ($\beta = -.152$) and academic self-efficacy ($\beta = -.121$) contributed significantly to the model.

Conclusion

As a result, it was determined that gender, department selection, academic success and academic self-efficacy perception had significant effects on different dimensions of alienation. In the light of these results, the following recommendations have been developed:

- Gender is an important factor affecting the alienation levels of university students. In this context, it can be said that in-depth qualitative research is needed considering why specifically male students become more alienated.
- While guiding university candidates in terms of their future professions, focus should be on the interests and abilities of the students, not on the income and status of the professions. In addition, it is always possible for students to select the wrong department. In this sense, lateral transitions between the departments, minor or double major program opportunities can be increased.
- The course evaluations in the university are aimed at measuring the knowledge of the students rather than measuring their skills, and this only indicates the level of achievement compared to others. In this context, skills and competence-oriented assessment systems can be applied in universities.
- Nowadays, since each field is interrelated with one another, creating opportunities that can contribute to the development of university students in different fields (foreign language, sports, culture, etc.) can enhance students' self-efficacy perceptions.

Üniversiteye Yabancılaşmanın Cinsiyet, Bölüm Seçme Kararı, Akademik Performans ve Akademik Öz-yeterlik Açısından Yordanması

Osman Tayyar Çelik, Pamukkale Üniversitesi, Rektörlük, ORCID ID: 0000-0003-3951-7261

Öz

Yabancılaşma günümüz modern toplumunda kaçınılmaz bir hal almıştır. Özellikle üniversitede öğrenci yabancılaşması bu olgunun farklı yapı ve ilişkilere yayılmasına da sebep olmaktadır. Bu çalışmada, üniversite öğrencileri için cinsiyet, bölüm seçme kararı, akademik başarı ve akademik öz-yeterliğin yabancılaşmayı ne düzeyde yordadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesine bağlı fakültelerde öğrenim gören öğrenciler, katılımcılarını ise bu evrenden seçkisiz olarak belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 746 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri analizi olarak betimsel istatistiklerden ve çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analizler sonucunda modellere birlikte dahil edilen cinsiyet, bölüm seçme kararı, akademik öz-yeterlik ve akademik performansın öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık boyutlarında yabancılaşmalarını anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Cinsiyet ve akademik öz-yeterliğin tüm alt boyutlarda, bölüm seçme kararının güçsüzlük ve anlamsızlık boyutunda, akademik performansın ise kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık boyutlarında modellere katkısının anlamlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında politika ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılaşma, Üniversiteye Yabancılaşma, Akademik Öz-yeterlik, Akademik Performans, Cinsiyet, Bölüm Seçme Kararı



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 813-826
DOI: 10.17679/inuefd.661389

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 19.12.2019
Kabul Tarihi : 30.05.2020

Önerilen Atıf

Çelik, O.T. (2020). Üniversiteye yabancılaşmanın cinsiyet, bölüm seçme kararı, akademik performans ve akademik öz-yeterlik açısından yordanması. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 813-826. DOI: 10.17679/inuefd.661389

GİRİŞ

Günümüzde bilgi ve teknolojide hızlı ilerlemeler gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin toplumsal, ekonomik ve kültürel yapılarında değişimlere sebep olmuş, birey modern toplumun ürettiği yapılar içerisinde yeniden tanımlanmıştır. Bilgi toplumunda teknoloji geliştikçe bilgiye erişim hızlanmış, doğa karşısında insanın gücü artarken, insan kendi ürününün tutsağı haline gelmiştir. Özne konumundaki birey kendinden uzaklaşarak başkalarının mutluluğu adına kendi mutsuzluğuna çalışan, sosyal ve kültürel çevreden olumsuz etkilenen insana dönüşmüştür. Bu durum tarihsel ve toplumsal bir olgu olarak yabancılaşmanın ortaya çıkmasına neden olmuştur (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Yabancılaşma günümüzde yaygın şekilde kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Bunun sebeplerinden biri de modern toplumda bireyin kendisine ve birçok toplumsal kuruma yönelik bu olguyu yaşıyor olmasıdır. Aileye, ebeveyne, eşe, örgüte ve mesleğe yabancılaşma bunlardan bazılarıdır. Yabancılaşmanın en çok etkilediği alanlardan birisi de eğitimidir. Günümüzde toplumlarda ekonomi, politika, kitle tüketimi ve kitle kültürü gittikçe daha fazla insanın daha yüksek seviyelerde eğitilmesini talep etmekte ve bu nedenle eğitim yabancılaşması olgusu daha belirgin hale gelmektedir (Sidorkin, 2004). Özellikle ortaöğretimin ikinci kademesi ve yükseköğretimde yabancılaşma daha belirgindir (Doğan, 2004). Bu kapsamda araştırmada toplumsal, kültürel ve ekonomik dönüşümün anahtarı olan üniversitelerde, okula yabancılaşmayı etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur.

Üniversite bilimsel araştırma görevlerini üstlenmiş; bireylerin ilgi alanlarında derinlemesine bilgi edindiği, sosyalleştiği, mesleki tercihleri doğrultusunda gelişmelerini sağladığı önemli bir eğitim kademesidir. Bu kapsamda üniversiteler, bir yandan bilim insanı yetiştirerek ve bilim üreterek toplumsal hayata katkı sağlarken iş dünyasının ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü de yetiştirirler. Bununla birlikte son yıllarda üniversiteden eğitimini tamamlamadan ayrılan öğrenci sayısında büyük bir artış yaşanmaktadır. Milli Eğitim Bakanı'nın Türkiye Büyük Millet Meclisinde yükseköğretimden kayıt sildirme ile ilgili soru önermesine verdiği yazılı cevapta, 2013-2014 yılları arasında kayıt donduran veya sildiren öğrencilerin 135.137 olduğu, 2017-2018 yılları arasında ise bu rakamın 408.948'e ulaştığı belirtilmiştir (MEB, 2018). Bu durum aynı zamanda eğitime, insana yapılan yatırımların da israfı anlamına gelmektedir. Neoliberal politikaların etkisiyle lisans öğreniminin bile yeterli görülmediği, diplomanın iş için en önemli şart olduğu günümüzde üniversitelerdeki okul terkleri toplumsal ve ekonomik sorunların büyümesine de sebep olacaktır. Alan yazınında yabancılaşma, okul terkiyle ilişkili bir değişken olarak görülmektedir (Brown, Higgins & Paulsen, 2003; Hascher & Adjar, 2018; Şimşek ve Katıtaş, 2014).

Özellikle 1960'lı yıllarda Seeman'ın (1959) yabancılaşma'yı kavramsallaştırmasıyla birlikte bu dönemde sosyal bilimlerde özde ise okul örgütlerine en sık ele alınan konulardan biri olmuştur. Ancak 1980'lerden sonra teknolojik gelişmeler ve ekonomik refahın artmasıyla birlikte yabancılaşma konusuna ilgi azalmıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde ise her alanda yaşanan ilerlemeye rağmen modern toplumda yabancılaşma bir kriz olarak belirgin hale gelmiş, konuya olan ilgi artmıştır. Giroux'a (2014) göre özellikle eğitim alanındaki neoliberal politikalar, birey ile üniversite arasındaki ilişkileri yeniden düzenlemiştir. Rekabetin arttığı kapitalist sistemde birey için üniversite diploma edinilecek yere dönüşürken, üniversiteler için öğrenciler ise müşteriye dönüşmüştür.

Okula yabancılaşma sapkın, yıkıcı davranışlar, öğrenmeye katılmama, yalıtılmışlık gibi sorunlu öğrenme ve sosyal davranışların temel nedenlerinden biri olabilir (Hascher ve Hadjar, 2018). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşmalarını etkileyen faktörleri makro ve mikro düzeyde ikiye ayırmak mümkündür. Makro düzeyde toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasi ve küresel değişimler ifade edilebilir. Bireysel ve örgütsel faktörler ise mikro düzeyde değerlendirilebilir. Bu araştırmada bireysel faktörler olarak cinsiyet, bölüm tercihi, öğrenci başarısı ve akademik öz-yeterlik üniversitede öğrenci yabancılaşmasını etkileyebilecek değişkenler olarak ele alınmıştır.

Üniversiteye (Okula) Yabancılaşma

Yabancılaşma kökeni itibarıyla teolojik bir kavram olup ayrılma ve bütünleşmeyi içermektedir. Bireyin kendi bedeninden ayrılarak daha üst bir varlıkla bütünleşmesi anlamında kullanılmıştır. Teolojik bir kavram olarak kullanılan yabancılaşma Hegel ile felsefe alanına taşınmıştır (Özbudun, Markus ve Demirer (2008). Hegel ontolojik açıdan yabancılaşmayı ele alırken bu gelenekten esinlenen Marx yabancılaşma kavramını sosyolojik bir kavram olarak emeğin yabancılaşması olarak ele almıştır. Bireyin kişisel potansiyelinin bir yansıması olan emek, sosyal ve ekonomik koşullar nedeniyle geçim yolu haline gelir. Bunun sonucunda birey, emeğini yabancı ve köleleştirilmiş bir şey olarak deneyimlemeye başlar ve kültürel nesnelerin değer içeriğini algılamakta, insan ilişkileri kurmakta yetersiz kalır (Osin, 2017). Marx'la yabancılaşma yaygın bir şekilde ilişkilendirilmiş olmasına rağmen sosyal bilimciler yabancılaşmanın belirli yapı ve alanlarındaki görünümüne odaklanılmışlardır. Simmel'in metropol hayatının kendine özgü acı çekme, kişisel bozulma ve sosyal sıkıntı

temaları, Weber'in aşırı nesneliliği olan demir kafesi, Berger'in tahakküm aracı olarak sosyo-kültürel yapıları ve Durkheim'in anomisi bunlardan bazılarıdır (Tekin, 2014; Yuill, 2011)

Yabancılaşma, incelenen disipline bağlı olarak farklı öneme sahip karmaşık bir yapıdır. Farklı bakış açıları ile ele alınması sebebiyle ortak bir tanımının olduğunu söylemek zordur. Ancak tanımlarda öne çıkan vurgu bireyin kendinden, içinde bulunduğu toplumdaki veya bir durumdan kopuşu ifade etmesidir. Özellikle Seeman'ın (1959, 1983) sosyal ve psikolojik yaklaşım çerçevesinde yabancılaşmayı altı boyutlu bir yapı olarak operasyonel hale getirmesi ampirik araştırmaların artmasını sağlamıştır. Bu boyutlar: güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, sosyal izolasyon, kültürel uzaklaşma ve kendi kendine yabancılaşmadır. Yabancılaşmanın bu kavramsallaştırılması, öğrenci deneyiminin hem nicel hem de nitel araştırmalarında yaygın olarak kullanılmıştır (Case, 2007). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma olgusu, Seeman'ın (1959) modelindeki farklı boyutlar kullanılarak ele alınmıştır. Örneğin eğitim örgütlerinde Dean (1961) güçsüzlük, normsuzluk ve sosyal izolasyon; Burbach (1972) güçsüzlük, anlamsızlık ve sosyal izolasyon; Mau (1992), Newmann (1981) ve Çağlar (2013) güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklaşma (soyutlanmışlık) boyutları açısından yabancılaşmayı ele almışlardır. Bu araştırmada öğrenci yabancılaşması güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık ve sosyal uzaklaşma boyutlarıyla kavramsallaştırılmıştır.

Güçsüzlük

Güçsüzlük, bir öğrenci bir hedefe değer verdiğinde ancak bu hedefi gerçekleştirme beklentilerinin düşük olduğu durumda ortaya çıkar (Mau, 1992). Güçsüzlük duygusu çeken birey, şans ve başkaları tarafından manipülasyon gibi dış güçlerin başkalarının geleceğini belirlediğine inanmaktadır. Öğrencinin güçsüzlük duygusu, okuldaki kendi işleri üzerinde kişisel kontrolden yoksun olduğu, öğretmenler ve idareciler tarafından manipüle edildiği, öğrencinin mevcut sistemi etkilemek için yapabileceği çok az şey olduğu inancından kaynaklanmaktadır (Hoy, 1972).

Kuralsızlık

Kuralsızlık, sosyal olarak onaylanmayan davranışların belirli sonuçlara ulaşmak için gerekli olduğuna yönelik yüksek bir beklenti olarak tanımlanmaktadır (Hoy, 1972). Kendini normsuz hisseden bireyler, toplumsal olarak onaylanmayan davranışlara başvurma eğilimindedir ve toplumsal değerler birey için önemini kaybetmiştir. Kuralsızlık duygusu yaşayan öğrenciler amaçlarına ulaşmak için onaylanmasa da her yolu bir araç olarak görebilirler.

Soyutlanmışlık

Üyesi bulunulan toplumun belirlenmiş normlarına ve amaçlarına yeterli olmayan biçimde katılma ya da bunlara yabancılaşmadır (Tezcan, 1985). Kendini yabancı hisseden bir öğrenci, genellikle bir okulun hedeflerini ve değerlerini kabul etmez ve okulu ve neyi temsil ettiğini reddetme eğilimindedir (Mau, 1992). Bu öğrenciler kendi başlarına olmayı tercih ederler.

Anlamsızlık

Bireyin kendi etkinliğine anlam verememesidir (Tezcan, 1985). Anlamsızlık duygusu yaşayan bir öğrenci eğitimin gelecekte kendisine yardım edeceğinden ve neye inanması gerektiğinden emin değildir (Hoy, 1972). Mau (1992), öğrencilerin okul yaşamıyla mevcut beklentileri ve işin gelecekteki gereksinimleri arasında sınırlı bağlantı kurduğunda anlamsızlık yaşayacaklarını ifade etmiştir.

Son yıllarda, yabancılaşmayı eğitim bağlamında bütüncü bir sorun olarak anlamaya yönelik teorik ilgi yeniden artmaya başlamıştır. Sidorkin (2004), yabancılaşmanın eğitimin kaçınılmaz bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Bu bakış açısına göre eğitim kurumlarının bireylerin amaçları yerine, örgütsel amaçları, toplumun ve diğer kurumsal yapıların ihtiyaçlarını önceliğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla birey de zamanla amaçlarından uzaklaşarak kendisi için konulan hedeflerin, belirlenen rollere göre hareket etmeye başlar. Sidorkin'e (2004) göre eğitimde yabancılaşma, bireylerin kendilerini bilgiden, öğrenmekten, öğrenmeyle ilgili herhangi bir süreçten uzaklaştırarak bu süreçlerin bireyler için anlamsız hale gelmesi, öğrenme sürecine ilginin azalması olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte, eğitim ortamlarındaki yabancılaşmanın çok boyutlu bir yapıyı temsil ettiği ve genellikle okulla ilgili üç alanda kendini gösterdiği konusunda bir fikir birliği vardır (Hascher & Hadjar, 2018; Morinaj vd., 2017; Morinaj ve Hascher, 2019). Bunlar öğrenmeden, öğretmenden ve sınıf arkadaşlarından yabancılaşmadır. Her bir boyut kendi içerisinde bilişsel ve duyuşsal bileşeni içermektedir. Bilişsel bileşen, öğrencilerin öğrenme, sınıf arkadaşları ve öğretmenlerle ilgili algılarını, varsayımlarını ve inançlarını ifade ederken, duyuşsal bileşen öğrencilerin bu üç eğitim alanına ilişkin duyguları ile ilgilidir (Marcin, Morinaj & Hascher, 2019).

Yabancılaşmayla ilgili eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda öğretmenlere duyulan güvenin okula yabancılaşmayı doğrudan ve negatif yönde etkilediği (Atik, 2016), üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerinin genel memnuniyetleri üzerinde etkisinin olduğu (Kaçire, 2016), okuldan yabancılaşma ile algılanan okul bürokratikleşmesi arasında negatif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu (Anderson, 1973), öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışların öğrencilerin yabancılaşmasına yol açtığı (Boz, 2019), eğitim fakültesi öğrencilerinin anlamsızlık ve kuralsızlık alt boyutlarında fakültelerin

yabancılaşmalarının, öğretmenlik mesleğine yönelik öğrenci tutumlarını anlamlı derecede yordadığı (Erimez ve Gizir, 2013) belirlenmiştir.

Yabancılaşma, Cinsiyet, Bölüm Tercih, Akademik Başarı ve Akademik Öz-yeterlik İlişkisi

Mevcut araştırmalar incelendiğinde (Brown vd., 2003; Çağlar, 2013; Çelik ve Babaoğlu, 2017; Polat, Dikmen ve Asul, 2015; Şimşek ve Akdemir) erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla yabancılaşma duygusu yaşadığı belirlenirken bazı araştırmalarda (Atnafu, 2012; Boz, 2019) ise kız öğrencilerin daha fazla yabancılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Brown vd. (2003) bu çelişkili bulguların göz önüne alınarak daha fazla araştırma yapılması gerektiğini, böylece cinsiyet farklılığına dayalı olarak öğrencilerin yabancılaşma duygularını azaltmaya yardımcı olacak programlar ve politikaların geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Bu araştırmada cinsiyet yabancılaşmayı yordayan bir değişken olarak ele alınmıştır.

Öğrencilerin yabancılaşma duygularını etkileyebilecek önemli bir değişken de bölüm seçme kararıdır. Popüler kültürün etkisiyle gençler ilgi ve yeteneklerinden ziyade en çok para kazandıran, en prestijli mesleklere yönelmektedir. Dolayısıyla tercihlerin kişisel ilgi ve yeteneklere göre yapılmaması okul terkine, hayat boyu süren mutsuz bir yaşama, iş verimsizliğine, kaynak israfına neden olabilmektedir (Boyacı, Karacabey ve Bozkuş, 2016). Şimşek ve Akdemir (2012) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada, bölümlerini çevrenin etkisiyle seçen öğrencilerin kendi isteğiyle seçenlere göre daha fazla yabancılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Marcuse'a (1997) göre yabancılaşma, bireylerin kendilerini onlara dayatılan varoluş ile özdeşleştirmeleri ve onda kendi gelişim ve doyumlarını bulmalarıdır. Modern toplumda başarı ve rekabet başat bir değer haline gelmiştir. Bu alanlarda meydana gelen olumsuz deneyimler bireylerin yabancılaşmasına yol açabilir. Nitekim Kaya ve Tümkaya (2017) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada akademik başarının yabancılaşmayı yordadığı belirlenmiştir. Ancak Ataş'ın (2012) yapmış olduğu araştırmada akademik başarı ile yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Akademik başarı rekabet için bir amaç haline geldiğinde ve öğrenciler başarısızlığı deneyimlediklerinde yabancılaşmaları olasıdır. Bu bağlamda araştırmada akademik başarı yabancılaşmayı yordayan bir değişken olarak ele alınmıştır.

Öz-yeterlik, birinin yeteneğine olan güven ve işleri başarıyla gerçekleştirebileceğine dair inanç veya beklentileri ile ilgilidir (Bandura, 1986). Öz-yeterliliği yüksek olan bireyler, görevlerine yönelik yüksek çabalarda bulunma, davranışları başlatma ve engellerle karşı karşıya kalma eğilimindedir. Öz-yeterliğin üç temel kaynağı vardır. Bunlar; olumlu/olumsuz deneyimler, bireye yönelik telkinler ve fiziksel duygusal durum. Öz-yeterlik belirli bir alanla sınırlı olmayıp birçok alana uyarlanabilen bir kavramdır. Akademik öz-yeterlik bu alanlardan biridir. Öz-yeterlik istenen sonuçların elde edilmesine önemli bir motivasyon kaynağıdır. Dolayısıyla akademik öz-yeterliği düşük bireylerin daha çok yabancılaşma yaşayacağı söylenebilir.

Amaç

Yabancılaşma günümüz modern toplumunda kaçınılmaz bir hal almıştır. Özellikle üniversitede öğrenci yabancılaşması bu olgunun farklı yapı ve ilişkilere yayılmasına da sebep olmaktadır. Nitekim Ray ve Sutton (1972) tarafından yapılan araştırma üniversiteden yabancılaşmış öğrencilerin bir bütün olarak toplumdaki yabancılaşma eğiliminde olduklarını doğrulamıştır. Üniversite öğrencileri için yabancılaşma kaçınılmaz olsa da çeşitli önlem ve politikalarla en aza indirmek mümkündür. Bu kapsamda yabancılaşmayı etkileyen bireysel ve örgütsel faktörlere odaklanmak geliştirilecek politika ve uygulamalara da yön verecektir. Bu düşünceden hareketle araştırmada; üniversite öğrencileri için cinsiyet, bölüm seçme kararı, akademik başarı ve akademik öz-yeterliğin yabancılaşmayı ne düzeyde yordadığını belirlemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından yordanmasını ele alan bu çalışma ilişkisel araştırma modelinde desenlenmiştir. Korelasyonel araştırmalar insan davranışlarını açıklamaya yardımcı olmak veya sonuçlarını tahmin etmek için gerçekleştirilir. Bu tür araştırmalarda iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki manipülasyon yapılmadan belirlenmeye çalışılır (Freankel, Wallen & Huy, 2012).

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesine bağlı fakültelerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oransız eleman örnekleme yöntemiyle seçkisiz olarak belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 746 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	341	45.72
	Erkek	405	54.28
Fakülte	Diş Hekimliği Fakültesi	51	6.84
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	76	10.19
	Spor Bilimleri Fakültesi	91	12.20
	Mühendislik Fakültesi	92	12.33
	Fen Edebiyat Fakültesi	132	17.69
	Eğitim Fakültesi	100	13.40
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	92	12.33
	İlahiyat Fakültesi	36	4.83
	Teknoloji Fakültesi	42	5.63
	İletişim Fakültesi	34	4.56
Sınıf	1. sınıf	135	18.09
	2. sınıf	252	33.78
	3. sınıf	205	27.47
	4. sınıf	154	20.64
Toplam		746	100

Araştırma katılımcılarının %45.72'sini (341) kız, %54.28'ini (405) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların %6.84'ü (51) diş hekimliği, %10.19'u (76) sağlık bilimleri, %12.20'si (91) spor bilimleri, %12.33'ü (92) mühendislik, %17.69'u (132) fen edebiyat, %13.40'ı (100) eğitim, %12.33'ü (92) iktisadi ve idari bilimler, %4.83'ü (36) ilahiyat, %5.63'ü (42) teknoloji ve %4.56'sı (34) iletişim fakültesinde öğrenim görmektedir. Son olarak katılımcıların %18.09'u (135) birinci sınıf, %33.78'i (252) ikinci sınıf, %27.47'si üçüncü sınıf, %20.64'ü dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Çağlar (2012) tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akademik Öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır.

Öğrenci yabancılaşma ölçeği

Öğrencilerin üniversiteye yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla Çağlar (2012) tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği; güçsüzlük 6 madde, kuralsızlık 4 madde, soyutlanmışlık 5 madde ve anlamsızlık boyutunda 5 madde olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısı; birinci boyut için .79, ikinci boyut için .75, üçüncü boyut için .76, dördüncü boyut için .76, ölçeğin geneli için .86'dır. Bu araştırma için ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı güçsüzlük boyutu için .70, kuralsızlık boyutu için .72, soyutlanmışlık boyutu için .75 anlamsızlık boyutu için .74 ve ölçeğin geneli için .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki 20 maddenin 13 maddesi yabancılaşmanın yaşandığına ilişkin, 7 maddesi ise yaşanmadığına ilişkin ifadeler içermektedir. Maddelerin yanıtlama biçimi "(1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum" şeklinde beş dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir. Puan aralıkları madde düzeyinde; (1.00-1.79) oldukça düşük, (1.80-2.59) düşük, (2.60-3.40) orta düzeyde, (3.41-4.21) yüksek düzeyde (4.22- 5.00) oldukça yüksek düzeyde yabancılaşmanın yaşandığını ifade etmektedir. Ölçek toplamı için; (20-35) oldukça düşük, (36-51) düşük, (52-67) orta düzeyde, (68-83) yüksek düzeyde (84-100) oldukça yüksek düzeyde yabancılaşmanın yaşandığını ifade etmektedir.

Akademik öz-yeterlik ölçeği

Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akademik Öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek tek boyuttan ve yedi maddeden oluşmaktadır. 4'lü likert tipi ölçekte yanıtlama biçimi "(1) Bana hiç uymuyor, (2) Bana uymuyor, (3) Bana uyuyor, (4) Bana tamamen uyuyor" şeklinde olup, ölçeğin son maddesi ters puanlanmaktadır. Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2017) tarafından ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .79 olarak hesaplanırken bu araştırmada .76 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten minimum 7 maksimum 28 puan alınabilmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel istatistiklerden, yordayıcı değişkenlerle yordanan değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda yabancılaşma ve güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık alt boyutlarının yordanmasına ilişkin beş ayrı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Akademik öz-yeterlik, akademik performans (GANO), cinsiyet ve bölüm seçme kararı yordayıcı değişkenler olarak modellere dahil edilmiştir. Cinsiyet ve bölüm seçme kararı (kendi isteğimle, çevrenin etkisiyle) kategorik değişkenler olduğu için kukla (dummy) değişken olarak tanımlanmış ve analize dahil edilmiştir. Öğrencilerin akademik performanslarının göstergesi olarak genel akademik not ortalamaları dikkate alınmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımları incelenmiştir. Tek değişkenli normallik kapsamında çarpıklık (.41-.75) ve basıklık (.53-.86) değerlerinin sınır değerler arasında olduğu belirlenmiştir. Shiel ve Cartwright (2015)'e göre +2 ile -2 arasındaki çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım için yeterli kabul edilmektedir. Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmış 25'in altında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla çok değişkenli normalliğin de sağlandığı (Field, 2009) söylenebilir. Son olarak çoklu bağlantı problemine karşı Tolerance ve VIF değerleri incelenmiş, Tolerance değerinin 0,1 den yüksek olduğu VIF değerlerinin ise 10'un altında olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bu değerlerin alan yazında kabul gören (Field, 2009) sınırlar içerisinde olduğu, değişkenler arasında çoklu bağlantının olmadığı söylenebilir.

BULGULAR

Araştırma Bu bölümde verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda betimsel istatistik ve çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır. Araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	\bar{x}	Ss	1	2	3	4	5	6
1. Güçsüzlük	746	2.50	.75	-					
2. Kuralsızlık	746	2.83	.85	.35**	-				
3. Soyutlanmışlık	746	2.69	.84	.23**	.12**	-			
4. Anlamsızlık	746	3.07	.96	.42**	.54**	.23**	-		
5. Akademik Öz-yeterlik	746	2.90	.54	-.38**	-.21**	-.03	-.18**	-	
6. Akademik Performans (GANO)	746	2.26	.63	-.15**	-.19**	-.11**	-.21**	.29**	-

** $p < .01$, GANO: Genel akademik not ortalaması

Tablo 2 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin düşük düzeyde güçsüzlük ($\bar{x} = 2.50$), orta düzeyde ise kuralsızlık ($\bar{x} = 2.83$), soyutlanmışlık ($\bar{x} = 2.69$) ve anlamsızlık ($\bar{x} = 3.07$) yaşadığı görülmektedir. Ortalamalar değerlendirildiğinde üniversite öğrencilerinin en yüksek anlamsızlık boyutunda en düşük ise güçsüzlük boyutunda yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir. Öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları ($\bar{x} = 2.90$) orta düzeydeyken akademik performansları ($\bar{x} = 2.26$) düşük düzeydedir. Değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ile yabancılaşmanın güçsüzlük alt boyutu arasında ($r = -.38$) negatif yönlü orta düzeyde, kuralsızlık ($r = -.21$), soyutlanmışlık ($r = -.03$) ve anlamsızlık ($r = -.18$) boyutları ile negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca akademik öz-yeterlikle akademik performans arasında ($r = .29$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak akademik performans ile yabancılaşmanın tüm alt boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ve alt boyutları olan güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık düzeylerinin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken(ler)	B	SH	β	p	F	Model (p)	R ²
Güçsüzlük	(Sabit)	3.113	.195					
	Cinsiyet	.341	.049	.228	.000	51.098	.000	.216

	Bölüm Seçme Kararı	.284	.060	.159	.000		
	Akademik Performans (GNO)	-.015	.041	-.013	.715		
	Akademik Öz-yeterlik	-.497	.048	-.359	.000		
	(Sabit)	3.499	.240				
	Cinsiyet	.205	.061	.120	.001		
Kuralsızlık	Bölüm Seçme Kararı	.138	.074	.068	.062	16.157	.000
	Akademik Performans (GNO)	-.168	.050	-.124	.001		
	Akademik Öz-yeterlik	-.265	.059	-.168	.000		
	(Sabit)	2.775	.242				
	Cinsiyet	-.145	.061	.087	.018		
Soyutlanmışlık	Bölüm Seçme Kararı	.023	.074	.011	.762	4.92	.001
	Akademik Performans (GNO)	.168	.051	-.127	.001		
	Akademik Öz-yeterlik	-.096	.060	-.063	.108		
	(Sabit)	3.575	.270				
	Cinsiyet	.214	.068	.111	.002		
Anlamsızlık	Bölüm Seçme Kararı	.260	.083	.114	.002	16.688	.000
	Akademik Performans (GNO)	-.231	.057	-.152	.000		
	Akademik Öz-yeterlik	-.214	.067	-.121	.001		

Analizlerde ilk olarak yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunun cinsiyet, bölüm seçme kararı, akademik performans ve akademik öz-yeterlik tarafından yordanması incelenmiştir. Cinsiyet ve bölüm seçme kararı kukla (dummy) değişken olarak modele eklenmiştir. Analizler sonucunda güçsüzlüğün yordanmasına ilişkin modelin anlamlı olduğu $F(4, 741) = 51.098, p < .05$, modelin öğrencilerin güçsüzlük algısındaki varyansın yaklaşık % 22'sini ($R^2=.216$) açıklayabildiği belirlenmiştir. Ancak akademik öz-yeterlik ($\beta = -.359$), cinsiyet ($\beta=.228$) ve bölüm seçme kararının ($\beta= .159$) modele katkısı anlamlıyken akademik performansın ($\beta=-.013$) modele katkısının anlamlı olmadığı görülmüştür. Ayrıca kukla (dummy) değişkenlerdeki referans değerler dikkate alındığında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden, bölümünü çevrenin etkisiyle seçenlerin kendi isteğiyle seçenlerden daha yüksek düzeyde güçsüzlük yaşadığı söylenebilir. Kuralsızlık boyutunun yordandığı model incelendiğinde modelin anlamlı olduğu $F(4, 741) = 16.157, p < .05$, öğrencilerin kuralsızlık algısındaki varyansın yaklaşık % 8'inin ($R^2=.08$) modelle açıklanabildiği görülmüştür. Cinsiyet ($\beta= .120$), akademik performans ($\beta= -.124$) ve akademik öz-yeterliğin ($\beta= -.168$) modele katkısı anlamlıyken, akademik performansın ($\beta= .068$) modele katkısı anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca kukla (dummy) değişkenlerdeki referans değerler dikkate alındığında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde kuralsızlık yaşadıkları söylenebilir. Soyutlanmışlık boyutunun yordandığı model incelendiğinde modelin anlamlı olduğu $F(4, 741) = 4.92, p < .05$, öğrencilerin soyutlanmışlık düzeylerindeki varyansın yaklaşık %3'ünün ($R^2=.026$) modelle açıklanabildiği görülmüştür. Modelde akademik performans ($\beta= -.127$) ve cinsiyetin ($\beta= .87$) katkısı anlamlıyken bölüm seçme kararı ($\beta= .011$) ve akademik öz-yeterliğin ($\beta= -.063$) modele katkısı anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca kukla (dummy) değişken olan cinsiyetteki referans değerler dikkate alındığında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde soyutlanmışlık yaşadığı söylenebilir. Anlamsızlığın yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde modelin anlamlı olduğu $F(4, 741) = 16.688, p < .05$, öğrencilerin anlamsızlık düzeylerindeki varyansın yaklaşık %8'inin ($R^2=.083$) modelle açıklanabildiği görülmüştür. Tüm yordayıcı değişkenlerin; cinsiyet ($\beta= .11$), bölüm seçme kararı ($\beta= .114$), akademik performans ($\beta= -.152$) ve akademik öz-yeterliğin ($\beta= -.121$) modele katkısı anlamlı bulunmuştur. Ayrıca kukla (dummy) değişkenlerdeki referans değerler dikkate alındığında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden, bölümü çevrenin etkisiyle seçenlerin kendi isteğiyle seçenlerden daha yüksek düzeyde anlamsızlık yaşadıkları söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancılaşma toplumsal, bireysel düzeyde olumsuz deneyimleri açıklamada temel bir argüman olarak kullanılırken 1980'lerin başından itibaren yabancılaşma teorisine ilgi azalmıştır. Ancak modern toplumda bireyselleşme, işyerinin yeniden yapılandırılması, yaşamın birçok yönünün derinleşmesi ve eşitsizliğin artmasıyla birlikte yabancılaşma teorisi tekrar hatırlanmaya başlamıştır (Yuill, 2011). Yabancılaşmanın görüldüğü yapıların başında da eğitim kurumları özellikle de üniversiteler gelmektedir. Nitekim Şimşek ve Akdemir'e (2015) göre üniversite gençliği, sosyal uyum güçlükleri yaşamakta, toplumsal norm ve kurallara uyum ve uyumsuzluk arasında gidip gelmekte ve aynı zamanda yeni bir takım kural ve kuralsızlıkların, ideallerin arayışı içinde olabilmektedir. Ayrıca yabancılaşma yaşayan üniversite öğrencileri sosyalleşmede kişisel ve mesleki gelişimlerinde sorunlar yaşamakta, eğitimini yarıda bırakabilmektedir. Bu kapsamda

öğrencilerin üniversiteye yabancılaşmalarını etkileyen faktörleri belirlemek önem kazanmaktadır. Araştırmada cinsiyet, bölüm seçme kararı, akademik öz-yeterlik ve akademik performans mikro düzeyde üniversite öğrencilerinin yabancılaşmalarını etkileyen faktörler olarak ele alınmıştır.

Araştırma sonucunda cinsiyet, bölüm seçme kararı, akademik öz-yeterlik ve akademik performansın birlikte öğrencilerinin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık boyutlarında yabancılaşmalarını anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Cinsiyet ve akademik öz-yeterliğin tüm alt boyutlarda, bölüm seçme kararının güçsüzlük ve anlamsızlık boyutunda, akademik performansın ise kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık boyutlarında modellere katkısının anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada cinsiyetin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanmışlık ve anlamsızlık boyutlarında yabancılaşmayı anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Okul örgütlerinde yapılan araştırmalarda da genel olarak erkeklerin kızlara göre daha çok yabancılaşma yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çağlar, 2013; Şimşek ve Akdemir, 2015; Kaya ve Tümkaya, 2017). Çağlar (2013) bu farklılığı kız öğrencilerin sosyal rolleri ve düşük beklenti düzeyleriyle açıklanabileceğini ifade etmiştir. Mevcut sonuçla örtüşmeyen araştırma sonuçları da vardır. Çelik ve Babaoğlu (2017) ise üniversite öğrencilerinin yabancılaşması üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin güçsüzlük, kuralsızlık, soyutlanma ve anlamsızlık düzeylerinin cinsiyete göre fark göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar bu sonucu yabancılaşmanın cinsiyet faktöründen çok, kurumsal uygulamalar ve kültür yapısına göre değişkenlik göstereceği şeklinde yorumlamışlardır. Farklı ülkelerde ve okul kademelerinde yapılan araştırmalarda da genel olarak erkeklerin daha çok yabancılaşma yaşadığı belirlenmiştir (Atnafu, 2012; Brown vd., 2013; Morinaj ve Hascher, 2019). Türk toplumunda okumanın kız öğrenciler için bir çıkış notası olduğu, bu durumun kız öğrencilerin yabancılaşmasını azaltacağı söylenebilir. Türk toplumunda erkek öğrencilere ise iş bulma, meslek edinme ve para kazanma için toplumsal bir rol biçildiği, bu rolün erkek öğrencilerde gelecek kaygısına sebep olacağı ve yabancılaşmaya yol açabileceği ifade edilebilir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde cinsiyetin üniversite öğrencilerinin yabancılaşmalarını yordayan önemli bir değişken olduğu, erkek öğrencilerin yabancılaşma eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda bölüm seçme kararının üniversite öğrencilerinin anlamsızlık ve güçsüzlük boyutlarında yabancılaşmalarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak soyutlanmışlık ve kuralsızlık boyutlarında bölüm seçme kararının öğrenci yabancılaşmasında anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. İlgili araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Ataş ve Ayık, 2013; Şimşek ve Akdemir, 2015). Boyacı vd. (2016) ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin meslek tercihleri üzerine yaptığı araştırmada; öğrencilerin kişisel ilgi ve yeteneklerinden çok iş bulma olanaklarına, sınav puanlarına, mesleğin maddi olanaklarına ve saygınlığına göre tercihte buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Case'nin (2007) kimya mühendisliğinde okuyan öğrencilerin yabancılaşmaları üzerinde yaptığı araştırmada ise, kariyer planında kimya mühendisliği olan öğrencilerin daha az yabancılaştıkları, ancak kariyerleriyle ilgili kararsızlık yaşayan öğrencilerin daha çok yabancılaşma yaşadığı belirlenmiştir. Bölüm seçme kararı öğrencilerin süreçte motivasyonlarını etkileyebilecek bir değişkendir. Nitekim ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendi kararıyla bölüm tercihinde bulunanların içsel motivasyonlarının, çevresel etmenlerle tercihte bulunanların dışsal motivasyonlarının yüksek olacağı söylenebilir. Bugün için birçok üniversite mezununun iş bulmakta zorlandığı, mesleklerin ve bölümlerin geleceğinin belirsiz olduğu düşünüldüğünde dışsal motivasyon kaynaklarının anlamsız hale geldiği ifade edilebilir. Nitekim Seeman (1959) anlamsızlığı birey açısından gelecekteki sonuçlar hakkında belirsizlikle, güçsüzlüğü ise davranışların sonuçlarını etkilemede düşük beklenti ile karakterize etmektedir. Ayrıca anlamsızlık ve güçsüzlük yabancılaşmanın psikolojik boyutuyla, soyutlanmışlık ve kuralsızlık ise sosyal boyutuyla ilgilidir. Dolayısıyla soyutlanmışlık ve kuralsızlık boyutlarında yabancılaşma da bölüm tercihlerinden çok sosyal etkileşimlerin daha etkili olacağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç da akademik öz-yeterlik algısının yabancılaşmanın tüm boyutlarını negatif yönde anlamlı şekilde yordamasıdır. Lewis (2009) ve Polat, Dikmen ve Asul (2015) tarafından yapılan araştırmada da akademik öz-yeterlik algısı yüksek öğrencilerin daha az yabancılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik öz-yeterlik algısı öğrencilerin okul görevleriyle ilgili başarı ve performanslarına ilişkin inançlarıdır. Öz-yeterlik algısı yüksek öğrenciler zorlu koşullarda daha yüksek performans gösterme eğilimindedirler. Bandura'ya (2006) göre öz-yeterlik çevresel fırsatların ve engellerin nasıl algılanacağını belirler. Bu yüzden Bandura özellikle düşük öz-yeterliğe sahip insanların problemleri ve engelleri büyütme, kusurlarını sürdürme eğiliminde olduklarını vurgulamaktadır. Dolayısıyla akademik öz-yeterliği yüksek öğrencilerin olumsuz bir fenomen olan yabancılaşmayı daha az deneyimleyeceği söylenebilir. Nitekim güçsüzlük başarıya ilişkin düşük beklentiye ifade ederken (Mau, 1992), öz-yeterlik zorlu koşulların üstesinden gelmek için yeteneklere olan inancı ifade etmektedir. Yabancılaşma yaşayan bireyler kaderci bir anlayış ile olayların sonuçlarını dışsal faktörlere yükleme eğilimindedir. Nitekim Kandemir (2014) tarafından yapılan araştırmada akademik öz-yeterlik algısı bireylerin başarı ya da başarısızlığa yönelik yükleme stillerini etkilediği belirlenmiştir. Sonuç olarak akademik öz-yeterliğin yabancılaşmayı etkileyen önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Son olarak akademik performansın yabancılaşmanın güçsüzlük ve kuralsızlık boyutunu yordamada anlamlı etkisinin olmadığı ancak soyutlanmışlık ve anlamsızlık boyutunda ise yabancılaşmayı anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Kaya ve Tümkaya (2017) ve Johnson (2005) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Murdock' a (1999) göre başarısızlık gibi tekrarlanan olumsuz deneyimler yabancılaşmaya yol açmaktadır. Yabancılaşma, bireylerin kendilerini onlara dayatılan varoluş ile özdeşleştirmeleri ve onda kendi gelişim ve doyumlarını bulmalarıdır (Marcuse, 1997'den akt. Tekin, 2014). Günümüz toplumunda rekabet, diploma ve derece, bilgi ve beceri kazanmanın önüne geçmiştir. Üniversite öğrencileri için de ilgili alanlarında gelişimleri yerine akademik sistemde başarılı olmak, diploma sahibi olmak ve diğerlerine göre başarılı olmak doyum kaynağı olabilmektedir. Dolayısıyla düşük akademik performans durumunda dışsal doyuma ulaşmayan bireyin yabancılaşacağı söylenebilir. Illich'e göre üniversite sistemi de diğer eğitim kademelerinin devamı niteliğindedir. Ona göre yükseköğretim kurumlarında da müfredat çerçevesinde öğrenciler öğretilmeye alıştırmaya devam eder (Akt. Durakoğlu ve Zabun, 2017). Öğrenciler zor problemler karşısında eleştirel düşünmek yerine akademik başarıya yönlendirilir (Osin, 2017). Mann'a (2001) göre sınavlar öğrencileri belirli bir başarı ve uzmanlık hiyerarşisine yerleştiren faaliyetlerdir. Bu tür uygulamalar, öğrencileri kıyaslamaya yol açar ki böyle bir deneyim özellikle başarısızlıkla bağlantılı olduğu zaman, yabancılaşmaya yol açar. Sonuç olarak sistem öğrencilerin akademik performansa odaklanmasına sebep olmaktadır. Ancak kendine akademik başarıyı amaç edinen öğrencilerin başarısızlık durumunda yabancılaşma yaşayacağı söylenebilir.

Sonuç olarak cinsiyet, bölüm seçme kararı, akademik performansın ve akademik öz-yeterlik algısının yabancılaşmanın farklı boyutları üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Cinsiyet üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeylerini etkileyen önemli bir faktördür. Bu kapsamda özellikle erkek öğrencilerin neden daha çok yabancılaştığı üzerine derinlemesine nitel araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.
- Üniversite adaylarına mesleki rehberlik yapılırken mesleklerin gelirin, statüsüne değil öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine odaklanılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin yanlış bölüm tercihi her zaman olasıdır. Bu kapsamda bölümler arasında yatay geçişler, yandal veya çift anadal program olanakları artırılabilir.
- Üniversitede ders değerlendirmeleri öğrencilerin becerilerini ölçmekten çok bilgilerini ölçmeye yönelik yapılmakta ve bu da sadece diğerlerine göre başarı düzeyini ifade etmektedir. Bu kapsamda üniversitelerde beceri ve yeterlik odaklı değerlendirme sistemleri uygulanabilir.
- Günümüzde eğitim ve mesleki gelişim disiplinler arası bir nitelik kazandığından üniversite öğrencilerinin farklı alanlarda (yabancı dil, spor, kültür vb.) gelişimine imkan sağlamak öz-yeterlik algılarına katkı sağlayabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Anderson, B. D. (1973). School bureaucratization and alienation from high school. *Sociology of Education*, 315-334.
- Ataş, Ö. (2012). *Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ve kurumsal itibar algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ataş, Ö., ve Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 103-122.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Atnafu, M. (2012). Motivation, social support, alienation from the school and their impact on students' achievement in mathematics: The case of tenth grade students. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 8(1), 53-74.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological science*, 1(2), 164-180.
- Boyacı, A., Karacabey, M. F., ve Bozkuş, K. (2016). Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin meslek yönelimini ve yükseköğretim kurumlarının seçimini etkileyen faktörler. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(3), 67-77.
- Boz, A. (2019). Öğretim elemanlarının istenmeyen davranışları ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-26. doi: 10.9779/pauefd.532232.
- Brown, M. R., Higgins, K., & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation: What is it and what can educators do about it?. *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 3-9.
- Case, J. (2007). Alienation and engagement: Exploring students' experiences of studying engineering. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 119-133.
- Çağlar, Ç. (2012). Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği'nin (ÖYÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 195-205.
- Çağlar, Ç. (2013). The relationship between the levels of alienation of the education faculty students and their attitudes towards the teaching profession. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1507-1513.
- Çelik, E., ve Babaoğlu, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 405-427.
- Doğan, İ. (2004). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durakoğlu, A., ve Zabun, B. (2018). Ivan Illich'in yabancılaşma anlayışı bağlamında modern üniversite eleştirisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 441-457.
- Erimez, C., ve Gizir, S. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında fakültelerine yabancılaşmalarının rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 13-26.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (Third Edition). California: Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hall.
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Haymarket Books.
- Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation—Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 60(2), 171-188.
- Hoy, W. K. (1972). Dimensions of student alienation and characteristics of public high schools. *Interchange*, 3(4), 38-52.
- Johnson, G. M. (2005.) Student alienation, academic achievement, and WebCt use. *Educational Technology and Society*, 8(2), 179–189.
- Kaçire, I. (2016). The impact of the university students' level of alienation on their perception of general satisfaction. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 38-46.
- Kaya, F., ve Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 747-771.
- Lewis, J. (2009). *Social alienation, self-efficacy, and career goals as related to the academic performance of college sophomores*. Unpublished doctoral dissertation, Marywood University, USA.
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in higher education*, 26(1), 7-19.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: student alienation. *Adolescence*, 27, 731-741.

- MEB. (2018). Milli Eğitim Bakanlığının 19/12/2018 tarih ve 99074258-610-E.94 sayılı yazısı. 1 Kasım 2019 tarihinde : <https://www2.tbmm.gov.tr/d27/7/7-1666sgc.pdf> adresinden erişildi.
- Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A. L., Hadjar, A., Hascher, T., & Marcin, K. (2017). School alienation: A construct validation study. *Frontline Learning Research, 5*(2), 36-59.
- Morinaj, J., & Hascher, T. (2019). School alienation and student well-being: a cross-lagged longitudinal analysis. *European Journal of Psychology of Education, 34*(2), 273-294.
- Morinaj, J., Marcin, K., & Hascher, T. (2019). School alienation and its association with student learning and social behavior in challenging times. In *Motivation in Education at a Time of Global Change: Theory, Research, and Implications for Practice* (pp. 205-224). Emerald Publishing Limited.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology, 91*, 62-75.
- Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review, 51*(4), 546-564.
- Osin, E. N. (2017). The category of alienation in educational psychology: Its history and prospects. *Russian Education & Society, 59*(5-6), 256-273.
- Özbudun, S., Markus, G., ve Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Polat, M., Dilekmen, M., ve Yasul, A. F. (2015). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik: Bir chaid analizi incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 214-232.
- Ray, J. J., & Sutton, A. J. (1972). Alienation in an Australian university. *Journal of Social Psychology, 86*(2), 319-320.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review 24* (6), 783-791.
- Seeman, M. (1983). Alienation motifs in contemporary theorizing: The hidden continuity of the classic themes. *Social Psychology Quarterly, 46*(3), 171-184.
- Shiel, G., & Cartwright, F. (2015). *Analyzing data from a national assessment of educational achievement* (Volume 4). Washington: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory, 54* (3), 251-262.
- Şimşek, H., ve Katıtaş, S. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15* (1), 81-99.
- Şimşek, H., ve Akdemir, Ö. A. (2015). Üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma. *Current Research in Education, 1*(1), 1-12.
- Tekin, F. (2014). Peter L. Berger'in yabancılaşma anlayışı: Diyalektik bilincin kaybı. *Beytulhikme: An International Journal of Philosophy, 4*(2), 29-48.
- Tezcan, M. (1985). Gençlik ve yabancılaşma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 18*(1), 121-127.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G. (2007). Akademik Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 253-259.
- Yılmaz, S., ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 314-333.
- Yuill, C. (2011). Forgetting and remembering alienation theory. *History of the Human Sciences, 24*(2), 103-119.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Gör. Osman Tayyar ÇELİK
otayyar44@gmail.com

Digital Literacy in Early Childhood

Servet Kardeş, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-4230-6628

Abstract

Digital literacy is one of the most important skills of the 21st century that is necessary for individuals to access the right information easily, quickly and effectively. The aim of this study is to reveal the views of preschool teachers about digital literacy to children. Case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The research was carried out with the data collected through semi-structured interview form with 20 teachers who were reached by snowball sampling method in a province in eastern Anatolia. Content analysis method was used in data analysis. As a result, preschool teachers stated that digital literacy is beneficial, contributes to the development of the child, and digital literacy education should be given. There were also teachers who stated that digital materials should not be in preschool education. It was stated that social environment should be created for children to use safe digital devices, content control should be increased, children should play games and children should read books. As a suggestion, digital literacy education can be suggested to children, teachers and families in order to obtain information more reliably, easily and quickly in the digital age.

Keywords: Early childhood, preschool, media, digital literacy, preschool teacher



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 827-839
DOI: 10.17679/inuefd.665327

Article type:
Research article

Received : 26.12.2019
Accepted : 14.05.2020

Suggested Citation

Kardeş, S. (2020). Digital literacy in early childhood, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 827-839. DOI: 10.17679/inuefd.665327

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Digital literacy can be defined as perceiving, analyzing, evaluating the publications and messages given by written and visual mass media, and providing the individual with the ability to send appropriate messages to this process (Potter, 2013). With the increase in mass media, information and messages transmitted to individuals through these channels increased. Increased transmission of information and messages led to information pollution (O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). Media and mass media is a process in which the information to be presented to the individual is designed in advance and the message intended to be given to the individual is planned. In this process, the individual cannot think freely and becomes a passive recipient (Avcı, 2010).

Children are the most vulnerable group because they are more optimistic, more open to innovation and more curious than adults. Because of children spend long hours on TV and the Internet, TV and the Internet are becoming the only source of information for children. The use of the Internet also gives children the opportunity to communicate with the outside world and access information freely. At the same time, when used correctly, digital tools can motivate children to read, have fun and learn (Gillen, Arnott, Marsh, Bus, Castro, Dardanou & Holloway, 2018). However, children are not aware of the damages of the internet and TV, being open to all kinds of information, and advertising and harmful consumption habits. As the use of media increases in developed countries, it is seen that children tend to be violent and obesity becomes a problem as a result of wrong eating habits. Also it is seen that increased sexual neglect and abuse; and unsafe information about sexuality (Gigli, 2004).

It is the responsibility of educational institutions and teachers to protect children from the harmful effects of the media and to make them conscious consumers of the media. Children need guidance in order to improve the healthy development of early childhood children, to increase their awareness of digital literacy and to contribute to their academic success. It is very important for the teacher to be a good digital literate, to adapt the digital instruments to the curriculum and to use them appropriately in the classroom (Gillen & Kucirkova, 2017). Therefore, it is very important that teachers raise awareness of media literacy and educate children in the classroom about the positive and negative effects of the media. In this case, teachers' awareness of the harmful effects of media tools and what children think about digital media habits gain importance.

Purpose

In this study, it is aimed to reveal pre-school teachers' digital media awareness and thoughts about children's digital media habits. For this purpose, the following questions have been identified.

1. What are the opinions of preschool teachers about digital literacy?
2. What is technology addiction in children according to preschool teachers?

Method

This research is a qualitative study of preschool teachers' knowledge and awareness about digital literacy. In this study, it is thought that the case study design is suitable for the purpose of this study since it is aimed to describe in depth the views of preschool teachers about digital literacy. The study group consists of 20 pre-school teachers in a province in the Eastern Anatolia region. Snowball sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. In the research, semi-structured interview form developed by the researcher was used as data collection tool. Content analysis method was used in the analysis of the data obtained in the study. By means of content analysis method, the data is analyzed in depth and relations and concepts are tried to be revealed (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Findings

preschool teachers stated that digital literacy is beneficial, contributes to the development of the child, and digital literacy education should be given. There were also teachers who stated that digital materials should not be in preschool education. It was stated that social environment should be created for children to use safe digital devices, content control should be increased, children should play games and children should read books.

Discussion & Conclusion

As a result of the research, it is seen that the role of digital literacy in early childhood education, digital literacy education, benefits of digital literacy, technology dependence and control of digital contents come to the fore. Concretizing knowledge, using multiple resources in accessing information, supporting education with visuals, providing easy, fast and economic access to information are seen as the role of digital literacy in education. Similarly, Karabacak and Sezgin (2019) stated in their research that there is a digital transformation in the field of education and for this transformation, the courses and practices that will increase digital literacy should be accelerated. Ihmeideh & Alkhaldeh (2017) stated that children need a rich digital literacy program in the digital age. Gillen, Arnott, Marsh, Bus, Castro, Dardanou & Holloway (2018) concluded that digital media offers innovative learning experiences to children. As a result of the research, teachers stated that technology related trainings should be given and families should be supported with technology seminars. Donohue (2014) concluded that teachers and families need to develop digital literacy skills in order to provide good guidance to their children.

As a suggestion, digital literacy education can be offered to children, teachers and families in order to obtain information more reliably, easily and quickly in the digital age. Further, it is advisable to present a qualified social environment to the child, to guide the use of technology and to increase the content controls in the use of technology in order to prevent the child from being addicted to technology and to avoid any harm that may arise from it.

Erken Çocukluk Döneminde Dijital Okuryazarlık

Servet Kardeş, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-4230-6628

Öz

Dijital okuryazarlık 21. yy becerileri arasında yer alan, bireylerin doğru bilgiye kolay, hızlı ve etkili bir şekilde ulaşması için gerekli olan çağın en önemli becerilerinden biridir. Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma doğu Anadolu bölgesinde bulunan bir ilde kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılan 20 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenleri, dijital okuryazarlığın faydalı olduğu, çocuğun gelişimine katkıda bulunduğu, dijital okuryazarlık eğitimlerinin verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dijital materyallerin okul öncesi eğitimde olmaması gerektiğini ifade eden öğretmenler de olmuştur. Güvenli dijital alet kullanımı için çocuklara sosyal çevre oluşturulması gerektiği, içerik denetimlerinin artırılması, çocukla oyun oynama ve çocukla kitap okuma gerektiği ifade edilmiştir. Öneri olarak dijital çağda bilginin daha güvenilir, kolay ve hızlı elde edilmesi için çocuklara, öğretmenlere ve ailelere dijital okuryazarlık eğitimi verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, okul öncesi, medya, dijital okuryazarlık, okul öncesi öğretmeni



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 827-839
DOI: 10.17679/inuefd.665327

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 26.12.2019
Kabul Tarihi : 14.05.2020

Önerilen Atıf

Kardeş, S. (2020). Erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 827-839. DOI: 10.17679/inuefd.665327

GİRİŞ

Dijital okuryazarlık yazılı ve görsel kitle iletişim araçları tarafından verilen yayın ve iletilerin algılanması, çözümlenmesi, değerlendirilmesi ve bu sürece uygun ileti gönderilmesi kabiliyetinin bireye kazandırılması olarak ifade edilebilir (Potter, 2013). Kitle iletişim araçlarının artmasıyla birlikte bu kanallar aracılığıyla bireye iletilen bilgi ve mesajlarda artmıştır. İletilen bilgi ve mesajların artışı beraberinde bilgi kirliliğini de getirmiştir (O'Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). Medya ve kitle iletişim araçları daha önceden kurgulanmış ve bireye sunulacak bilgilerin önceden tasarlandığı, bireye verilmek istenen mesajın planlandığı bir süreçtir. Bu süreçte birey özgür düşünememekte pasif alıcı durumda olmaktadır (Avcı, 2010).

Dijital araçlarla medyada ulaştığımız birçok bilgi önyargılı, eksik, yanlış yönlendirme içeren ya da yanlışlıklarla dolu bilgilerden oluşabilmektedir. Özellikle internet büyük bir bilgi kirliliği içermektedir. Bu bilgi kirliliğinin içerisinde doğru bilgiye ulaşmak gerekir. Çocuklarımızın yeme içme alışkanlıkları, sigara ya da alkol kullanımı, cinsel tercihleri, öfke ve şiddetle başa çıkma yöntemleri TV ve diğer medya araçları yoluyla elde ettikleri bilgiler tarafından önemli oranda etkilenmektedir. Dijital aletlerin bilinçli kullanımı sadece yüzeysel alanlarda bilinçli olmayı sağlamaz aynı zamanda yüzeysel olanın altında medya araçlarının vermeye çalıştığı derin anlamları da analiz etmemizi sağlar. Dijital okuryazarlık becerisi problem çözme, araştırma, beceri kazanımı, iş birlikli öğrenme sosyal etkileşim ve eleştirel beceri yeteneği kazandırır (Gillen, Arnott, Marsh, Bus, Castro, Dardanou & Holloway, 2018)

Dünyanın her yerinde çocuklar hemen hemen aynı özellikleri sergilemektedirler. Çocuklar temel olarak yetişkinlere göre daha iyimser, yeniliklere daha açık ve daha meraklı bireyler oldukları için zararlı etkilere en açık ve en korunmasız grubu oluşturmaktadır. Çocuklar TV, telefon ve tablet önünde uzun saatler harcarsa bu aletler çocuklar için yegâne bilgi kaynağı haline gelebilmektedir. İnternet kullanımı ise çocuklara dış dünyayla iletişim haline geçmesi ve özgürce bilgiye ulaşma fırsatı tanıdığı için çocuklara çok cazip ve çekici gelmektedir. Bununla birlikte dijital araçlar doğru kullanıldığında çocukları okumaya, eğlenmeye ve öğrenmeye motive edebilir (Gillen, Arnott, Marsh, Bus, Castro, Dardanou ve Holloway, 2018). Fakat çocukların internetin ve TV'nun zararlarının farkında olmaması, her türlü bilgiye açık olması ve reklamlarla zararlı tüketim alışkanlıklarının çocuğa kazandırılması çocuğa zarar vermektedir. Gelişmiş ülkelerde çocukların medya kullanımı arttıkça şiddet eğilimi gösterdiği, yanlış beslenme alışkanlıkları sonucu obezitenin bir sorun haline geldiği, cinsel ihmal ve istismarın arttığı ve cinsellik hakkında güvenli olmayan bilgilerin çocuklarda yaygınlaştığı görülmektedir (Cantor & Wilson, 2003; Donnerstein & Linz, 1986; Peterson & Densley, 2017). Bu sorunların temelinde ise güvensiz ve kontrolsüz bir medya ağının olduğu söylenebilir (Gigli, 2004).

Çocuğun eğitimi ve denetimi üzerinde aile, okul, toplum etkisini yitirmektedir. Kontrolsüz medya kullanımı gittikçe artan bir şekilde çocuğun kişiliği ve aidiyeti üzerinde olumsuz etki sahibi olmaktadır. Medya çocukları bireyselliğe itmekte ve birlikte hareket etme, toplumun bir ferdi olma, aidiyet duygularına zarar vermektedir (Gigli, 2004). Medyanın olumsuz etkileri sonucu çocukların okul performansları düşmekte, akranlarına yönelik şiddet sergilemekte, iletişiminde öfke ve stres öne çıkmakta, bozuk yeme alışkanlıkları geliştirmekte ve kâbuslar görmektedir (Villani, 2001). Bilinçsiz ve yanlış medya kullanımı ve dijital alışkanlıklar hızla büyüyen sosyal ve toplumsal problemleri de beraberinde getirmektedir. Medyanın oluşturduğu olumsuzluklardan dolayı geleceğimiz olan çocuklar için tehlike çanları çalmakta ve bu çocuklarımızın büyük oranda zararlı içeriğe sahip devasa medya sektörüne karşı korunması ve bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu bilinci oluşturma ve koruma görevi ailelerle birlikte eğitim kurumlarındadır (Livingstone, 2007). Bütün bu olumsuz etkilerin önüne geçmek için erken çocukluk dönemindeki öğretmenler ve çocuklarının dijital medya hakkında bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Erken çocukluk dönemindeki çocuklar gerçeklik ile kurguyu birbirinden ayıramadıkları için TV da çıkan zararlı içerikli yayınlar çocukların ruh hali üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır. Çocuklar 1,5-2 yaş civarlarında TV izlemeye başlamakta ve günlük gittikçe artan saatlerde TV izleme alışkanlığı edinmektedirler. Erken çocukluk dönemindeki çocukların okul dışında en fazla vakitlerini TV izlemek almaktadır. Uzun süre TV izlemenin uyku, dikkat ve kişilerarası ilişkiler üzerinde olumsuz etkileri vardır (Jolin & Weller, 2011). Çocuğun görsel, işitsel ve yazılı medyanın zararlı etkilerinden korunması için erken çocukluk döneminden itibaren medyanın zararlı etkilerinin farkındalığını kazanması gerekmektedir (Büyükbaykal, 2007; Coşkun ve Arslantaş, 2016; Kuula, Kuusisto & Seisto, 2014).

Zengin uyarıcı ortamda yaşayan, akranları ve yetişkinlerle iyi iletişim içerisinde olan çocuklar diğer çocuklara göre medyanın olumsuz etkilerine daha az maruz kalmaktadırlar (Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer & Willett, 2005). Öğretmenler ve aileler çocuklarla birlikte dijital medyayı kullanmalı, dijital medyanın doğru kullanımı hakkında çocuklarıyla sohbet etmelidirler. Çocuğun medya ve iletişim araçlarını kullanımında bazı kurallar koymalıdır (Nathanson & Cantor, 2000).

Dijital okuryazarlık konusunda eğitim kurumlarının, öğretmenlerin ve çocukların algıları ve bilinç düzeyleriyle ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Temel, Kostak ve Çelikkalp (2014) yaptıkları çalışmada erken çocukluk dönemine yönelik çizgi filmlerin özellikle fiziksel şiddet olmak üzere büyük oranda şiddet içerikli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocukların bu şiddetten korunması içinde ailelerin şiddet ve etkisi hakkında bilinçlendirilmesi için ailelere eğitimler verilmesi önerisinde bulunmuştur (Temel, Kostak ve Çelikkalp, 2014). Doğan ve Göker (2012) yaptıkları çalışmada çocuklar TV izlemek yerine ailelerinin derslerine yardımcı olmasını, birlikte kitap okumayı ya da gündelik olaylarla ilgili sohbet etmeyi istemişlerdir. Ailelerin bu yönlü bir yaklaşımı olmadığı için çocuklar TV ekranlarına mahkûm olmaktadır. Dolayısıyla ailelerin eğitilmesi gerektiğini ifade etmiş ve bu yönde eğitimlerin gerçekleştirilmesini önermişlerdir. Tahiroğlu, Çelik, Bahalı ve Avcı (2010) yaptıkları çalışmada internette oyun oynamanın ve kontrolsüz bir şekilde dolaşmanın internet bağımlılığının en önemli nedenleri olduğunu görmüşlerdir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, kaygı bozuklukları ve anti sosyal davranışların internet bağımlılığına sıklıkla eşlik ettiği sonucu çıkmıştır. Bu sorunların ve bağımlılığın önlenmesi için ailelerin ve öğretmenlerin medya kullanımı konusunda bilgilendirilmesi ve yasal düzenlemelerin çıkarılmasını tavsiye etmişlerdir.

Eğitimcilerin dijital okuryazarlık farkındalığı hakkındaki çalışmalara baktığımızda Koçyiğit, Gündoğdu ve Bay (2010) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmen adayları gündelik hayatta şiddetin ortaya çıkmasında en fazla etki bırakan öğelerin medya ve teknoloji olduğunu ifade etmişlerdir. Curran & Hyman (2000) yaptıkları çalışmada 8 yaşından büyük çocuklar arasında internette ve televizyonda satılan ürünler ve reklamları konusunda gittikçe artan bir bilinçlenme olmasına rağmen aynı durumun 8 yaşın altındaki çocuklar için geçerli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yaşları büyük çocukların internete girdikleri reklam sitelerinin reklam içerikli olduğunun farkında olduğu ancak küçük çocukların bu durumun farkında olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Son olarak VanderBorghet & Jaswal (2009) yaptıkları çalışmada çocukların televizyon izleme oranları arttıkça, televizyonda gördükleri olayların dünyayı temsil ettiğini düşünme oranlarının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ailelerin çocuklarını kritik düşünmeye ve sorgulamaya sevk ettikçe çocukların televizyonda gördüğü her şeyi kabul etme oranları da düşmektedir.

İlgili araştırmaların bütününe baktığımızda özellikle erken çocukluk dönemindeki çocukların bilinçli bir medya tüketicisi olmadıkları ve medya araçlarının her türlü zararlı etkilerine açık oldukları sonucu çıkarılabilir. Somut düşünme becerisi kazanamayan, doğru ve yanlış ayırt etme algısını tam olarak kazanamamış, reklam ve ticari ürünleri ayırt edemeyen çocuklar medyanın zararlı etkilerine açık olacaktır. Çalışmalar çocukların bilinçli birer medya tüketicisi olmaları ve medyanın zararlı etkilerinden korunmaları için öğretmenlere dijital okuryazarlık eğitimi verilmesi gerektiği ve bu konuda bilinçlenmeleri gerektiğini göstermektedir (Donohue, 2014; Gillen, Arnott, Marsh, Bus, Castro, Dardanou & Holloway, 2018; Gillen & Kucirkova, 2017). Ayrıca öğretmenlerin dijital okuryazarlık konusunda farkındalıklarının artırılması ve eğitilmeleri çocukların medyanın zararlı etkilerinden korunması için önem oluşturmaktadır. Çünkü medya ve çağımızdaki dönüşüm ve gelişmelere uyum sağlamak için dijital okuryazar olmak gerekir.

Araştırmanın önemi ve amacı

Çocukların medyanın zararlı etkilerinden korunması ve bilinçli birer medya tüketicisi olması için eğitim kurumları ve öğretmenlerin sorumluluğu bulunmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların sağlıklı gelişimi, dijital okuryazarlık konusundaki farkındalık düzeylerinin artırılması ve akademik başarılarına katkıda bulunmak için çocukların iyi bir rehberliğe ihtiyacı bulunmaktadır. Öğretmenin iyi bir dijital okuryazar olması, dijital aletleri müfredata uyumlu hale getirmesi ve sınıf ortamında uygun kullanımı çocukların sağlıklı gelişimi açısından oldukça önemlidir (Gillen & Kucirkova, 2017). Bu yüzden öğretmenlerin medya okuryazarlığı farkındalığının ortaya konulması ve sınıftaki çocukları medyanın olumlu, olumsuz etkileri konusunda eğitmeleri oldukça önemlidir. Bu durumda öğretmenlerin medya araçlarının zararlı etkileri konusunda farkındalıkları ve çocukların dijital medya alışkanlıkları konusunda ne düşündükleri önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital medya farkındalıkları ve çocukların dijital medya alışkanlıkları ile ilgili düşüncelerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular belirlenmiştir.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkla ilgili görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerine göre dijital okuryazarlığın faydaları nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerine göre çocuklarda teknoloji bağımlılığı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ile ilgili bilgi ve farkındalıklarına yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, araştırmaya katılan bireylerin bakış açılarının ortaya konulmasının amaçlandığı, olayın ya da durumun derinlemesine betimlenmesini sağlayan ve tümevarım yönteminin kullanıldığı araştırma türüdür (Miles & Huberman, 1994). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık hakkındaki görüşlerinin derinlemesine betimlenmesi amaçlandığı için durum çalışması deseninin bu çalışmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Anadolu bölgesinde bir ilde yer alan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, çalışmada yer alacak katılımcılara birbiriyle ilişkili olan ve araştırmada katılımcı olan bireyler aracılığıyla ulaşmayı ve yeni bilgiler elde etmeyi sağlar (Patton, 2014). Okul öncesi öğretmenlerinin dijital okuryazarlığa ilişkin görüşlerini derinlemesine analiz etme amacıyla görüşülen öğretmenlerin 16'sı kadın 4'ü erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 9'u 1-3 yıl arası mesleki deneyime sahip iken, 9'u 4-6 yıl mesleki deneyime sahip ve 2'si ise 7 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin 3'ü dijital okuryazarlık ile ilgili eğitim aldıklarını ifade ederken kalan 17 öğretmen bu konuda daha önce herhangi bir eğitim almadığını ifade etmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmamış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilmeden önce konuyla ilgili alanyazın ayrıntılı bir şekilde araştırılmış ve dijital okuryazarlık ile ilgili daha önce geliştirilmiş ölçekler (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan, 2017; Ocak ve Karakuş, 2018; Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017 ve çalışmalar (Acar, 2015; Onursoy, 2018; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018) araştırılmıştır. Daha sonra araştırmada elde edilmek istenen bilgiye uygun olarak 10 görüşme sorusu hazırlanmış ve bu görüşme soruları dil ve içerik bakımından kontrol edilmesi amacıyla alanda doktora derecesine sahip üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanların dönütleri üzerine forma bir soru eklenmiş, 3 soru çıkarılmış ve bir soru üzerinde de ifade değişikliğine gidilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali 8 sorudan oluşmuştur. Form son olarak anlaşılabilirlik ve amaçlara uygun bilgi elde edilip edilemeyeceğinin kontrolü için 2 okul öncesi öğretmene ön görüşme şeklinde uygulanmıştır. Görüşme formunda yer alan birkaç örnek soru şöyledir. 1) Dijital okuryazarlığın eğitimdeki rolü nedir? 2) Dijital okuryazarlık erken dönemdeki çocukların gelişimine ve öğrenmelerine ne gibi katkılar sunabilir? 3) Dijital okuryazar olmanın çocukların eğitiminde sağlayacağı avantajlar var mıdır? varsa nelerdir? 4) Çocuğun teknoloji kullanımında istenmeyen durumları (teknoloji bağımlılığı, sınırsız içerik erişimi vs) ortadan kaldırmak için ne gibi önlemler alınabilir? Sizin aldığınız önlemler nelerdir? Görüşme esnasında araştırmacı sorular anlaşılmadığında yönlendirme yapmadan ek açıklamalarda bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmeler 20-25 dakika civarında sürmüştür. Bu araştırma, katılımcılara fiziksel ya da psikolojik zarar verme ihtimali olmayan bir araştırmadır. Katılımcıların özel hayatının gizliliği ve mahremiyetini koruma amaçlı ad soyad gibi bilgiler alınmamıştır. Okul öncesi öğretmenleriyle görüşmeden önce araştırmaya ilgili bilgi verilmiştir. Görüşmeden sonra elde edilen veriler görüşmecilerle paylaşılmış bir kez daha konuyla ilgili ifadeleri teyit ettirilmiştir. Araştırmada yararlanılan kaynaklar için metinde dipnot eklenmiş ve kaynaklar kısmında kullanılan kaynaklar belirtilmiştir.

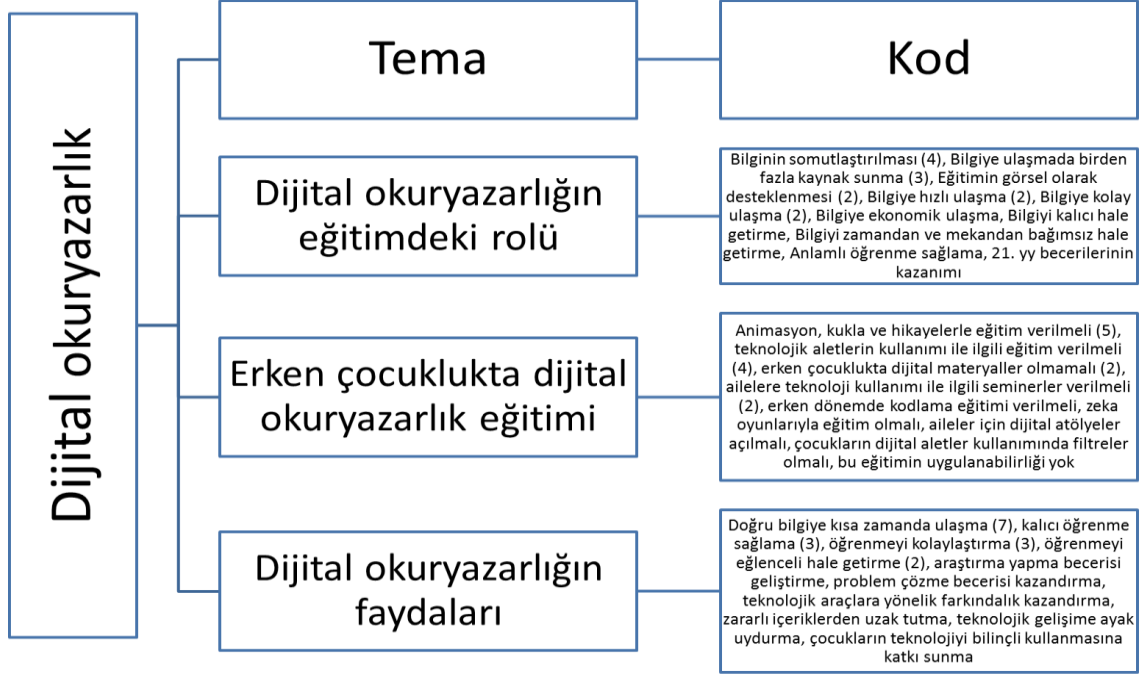
Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi ile veriler derinlemesine analiz edilerek ilişkiler ve kavramlar ortaya konulmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada elde edilen verilerin içerik analizi sürecinde aşağıdaki sıralama izlenmiştir. Veri analizi sürecinde görüşmede kullanılan sorular ve elde edilen bilgiler veri analizi için temel oluşturmuştur. Görüşme sorularından elde edilen bilgiler ham veri olarak ortaya konulmuştur. Araştırma kapsamı dışında kalan ham veriler ayıklanmıştır. Kalan veriler derinlemesine incelenmiş ve ortaya kodlar çıkarılmıştır. Kodlar birbiriyle ilişkilerine göre sınıflandırılmıştır. Analiz sürecinde okul öncesi öğretmenlere (Ö1, ö2, ö3...) kodlar verilmiştir. Araştırmada katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılar verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde güvenilirliği sağlamak için elde edilen veriler iki farklı uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyuma bakmak için Miles & Huberman'ın (1994) ortaya koyduğu formül ($Güvenirlilik = Görüş\ birliğı / görüş\ birliğı + görüş\ ayrılığı$) kullanılmıştır.

ve kodlayıcılar arası uyum % 82 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacıların farklı olarak değerlendirdikleri kodlar üzerinde de uzlaşmaya gidilmiştir.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre dijital okuryazarlık hakkındaki öğretmen görüşleri "dijital okuryazarlığın eğitimdeki rolü, erken çocuklukta dijital okuryazarlık eğitimi, dijital okuryazarlığın faydaları, çocuklarda teknoloji bağımlılığını engelleme ve dijital içeriklerin denetimi" olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Belirlenen temalara dair öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Dijital okuryazarlığa ilişkin tema ve kodlar

Şekil 1.de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenleri, dijital okuryazarlığın bilginin somutlaştırılması, bilgiye ulaşmada birden fazla kaynak sunma, eğitimin görsel olarak desteklenmesi, bilgiye hızlı, kolay ve ekonomik ulaşım sağlama, anlamlı öğrenme ve 21. Yy becerilerinin kazanımı açısından faydalı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler erken çocuklukta dijital okuryazarlığın animasyon, kukla ve hikâyelerle kazandırılabilirliğini söylemişlerdir. Teknolojik aletlerin kullanımı ile ilgili eğitimler verilmesi gerektiği, ailelere teknolojik aletlerin kullanımı ile ilgili seminerlerin verilmesi ve aileler için dijital atölyelerin olması gerektiği ifade edilmiştir. Çocuklar için filtrelerin olması, kodlama eğitimleri ve zekâ oyunlarının erken çocuklukta kullanılması öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Dijital okuryazarlığın faydalarına baktığımızda ise doğru bilgiye kısa zamanda ulaşma, kalıcı öğrenme sağlama, öğrenmeyi eğlenceli hale getirme ve araştırma yapma becerisi kazandırma öne çıkan görüşler olmuştur. Katılımcıların bazı görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

"Bilgiye ulaşma yolunda dijital okuryazarlık çok önemlidir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında doğru bilgiye ulaşmak için önemli bir beceridir." Ö.13.

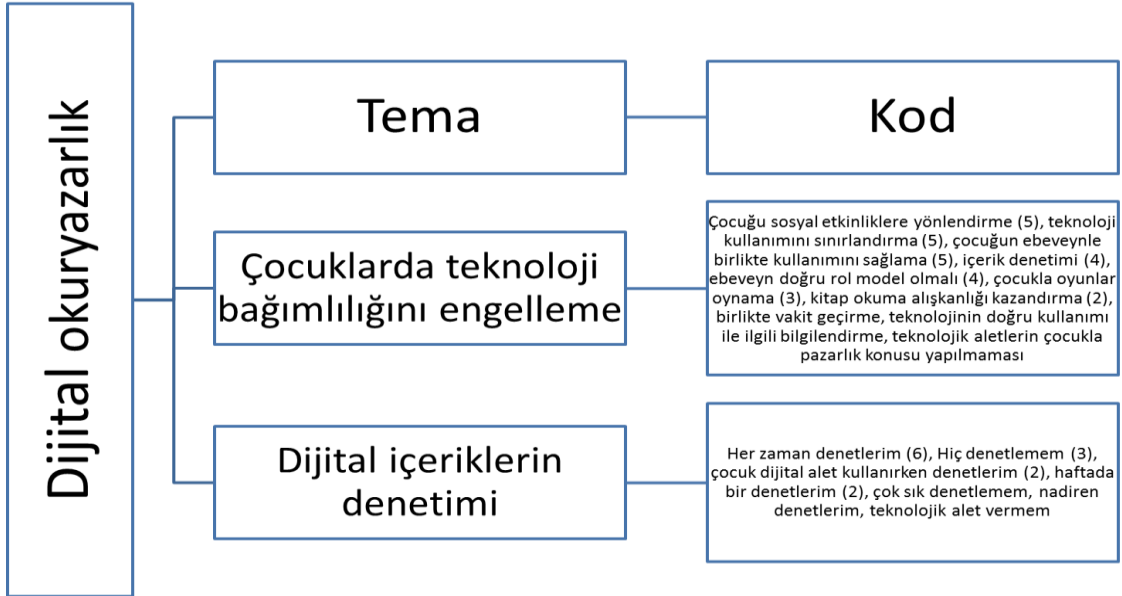
"2023 eğitim vizyonunda 21. yy becerileri yer almaktadır. Bu becerilerin kazanılmasında teknolojinin payı büyüktür." Ö.18.

"Eğitimde yaşanan dijital dönüşüm bilgiye zamandan ve mekandan bağımsız ulaşabilme imkanı vermiş ve eğitimi olumlu yönde etkilemiştir. Dijital ortam sayesinde daha fazla duyu organı işe koşularak daha anlamlı ve verimli öğrenmeler sağlanmaktadır." Ö.19.

"Erken çocukluk döneminde telefon ve tabletlere yüklenen zeka oyunları ile çocukların erken yaşta zekalarının gelişimi desteklenebilir. Ancak teknolojik aletlerin bağımlılık yapmaması için kullanımı sınırlandırılmalıdır." Ö.15.

"Teknolojiyi doğru ve etkin kullanma konusunda çalışmalar yapılmalı. Teknolojik aletlerin olumsuz etkileri olabildiğince azaltılmalı." Ö.12.

"Erken Dijital okuryazarlık kolay, hızlı ve kalıcı öğrenme sağlar. Erken dönemde kodlama eğitiminin temel düzeyi öğretilebilir." Ö.4.



Şekil 2. Dijital okuryazarlığa ilişkin tema ve kodların devamı

Şekil 2'ye bakıldığında öğretmenler teknoloji bağımlılığını engellemek için çocuğun sosyal etkinliklere yönlendirilmesi, teknoloji kullanımının sınırlandırılması, içeriğin denetlenmesi ve teknolojik aletlerin yetişkin denetiminde kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin doğru rol model olması, çocuklarla birlikte vakit geçirmesi ve teknolojik aletlerin çocukla pazarlık konusu yapılmaması bağımlılığı engellemeye yönelik diğer öneriler olmuştur. Son olarak öğretmenlerin çoğunluğu çocuğun teknolojik alet kullanımında içeriği denetlediklerini ifade etmişlerdir. Buna rağmen bazı öğretmenler içeriği denetlemediğini ifade etmiş bir öğretmende teknolojik alet kullanımına izin vermediğini ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin doğrudan alıntılanan bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir.

"Eğer çocuğun bağımlı olmasını istemiyorsak her ağıladığında ya da her istediğinde eline tablet veya telefon verilip susturulmamalıdır. Kullanımda mutlaka sınırlamalar olmalıdır." Ö.15.

"Çocuğun teknolojik aletlerle vakit geçirmesine çok fazla izin vermem. Teknoloji ile eğlenmeyi tek yol olarak sunmam. Kitap okuma alışkanlığı kazandırırım. Çocuklara farklı seçenekler veririm." Ö.3.

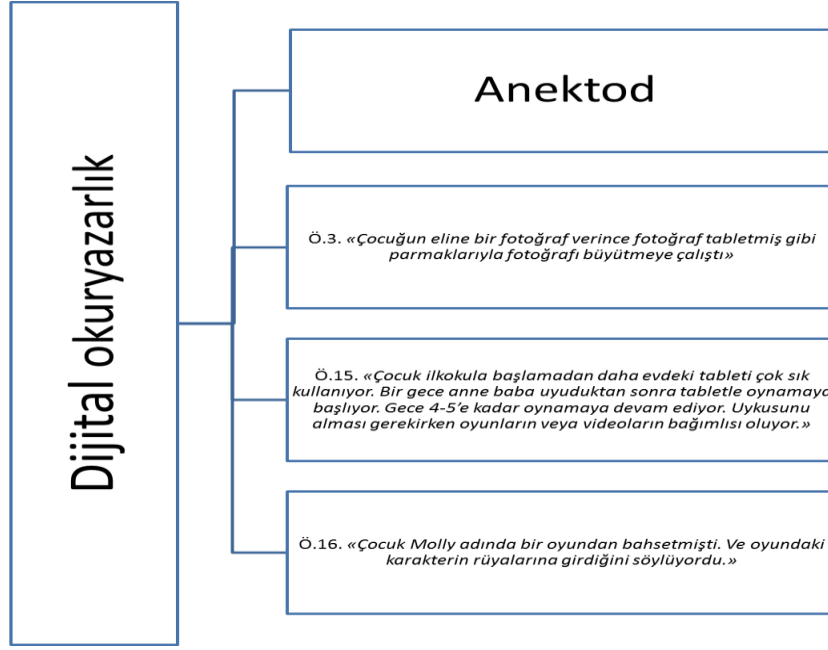
"Öncelikle kendi teknoloji kullanım alışkanlığımı gözden geçiririm. Süre kısıtlaması koyarak teknolojik aletleri kullanmasına izin veririm. Bu aletleri ortak alanlarda gözümün önünde kullanmasını sağlarım." Ö.19.

"Teknolojinin amaç değil bilgiye ulaşmada veya hayatı kolaylaştırmada araç olduğu kavratılırsa bu tarz bir bağımlılıktan söz edilemez." Ö.13.

"Teknolojik aletler dışında çocukları eğlendirecek daha güzel alternatifler sunulabilir." Ö.9.

"Bir öğretmen olarak çocuğun eriştiği içeriği kontrol etmem. Ailesinin de sorumluluklarını bilmesi gerekir." Ö.7.

"Çocuk internete her girdiğinde hangi sitelere girdiğine, hangi oyunları oynadığına bakarım. Günümüzde çocukları intihara sürükleyen çok korkutucu oyunlar olduğu için sık sık denetlenmeli." Ö.5.



Şekil 3. Dijital okuryazarlıkla ilgili anekdotlar

Şekil 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin çocuklarla yaşadıkları bir anekdotu paylaşmaları istenmiştir. Paylaşılan anekdotlardan teknolojik aletlerin çocukların gelişimi üzerinde etkili olduğu ve çocuklar üzerinde bazı olumsuz etkileri olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda erken çocuklukta dijital okuryazarlığın eğitimdeki rolü, dijital okuryazarlık eğitimi, dijital okuryazarlığın faydaları, teknoloji bağımlılığı ve dijital içeriklerin denetiminin ön plana çıktığı görülmektedir. Bilginin somutlaştırılması, bilgiye ulaşmada birden fazla kaynak kullanma, eğitimin görsellerle desteklenmesi, bilgiye kolay, hızlı ve ekonomik ulaşım sağlama dijital okuryazarlığın eğitimdeki rolü olarak görülmüştür. Benzer olarak Karabacak ve Sezgin (2019) yaptıkları araştırmada eğitim alanında dijital bir dönüşümün olduğu ve bu dönüşüm için dijital okuryazarlığı arttıracak ders ve uygulamalara hız verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ihmeideh & Alkhawaldeh (2017) dijital çağda çocukların zengin bir dijital okuryazarlık programına ihtiyacı olduğunu ifade etmişlerdir. Gillen, Arnott, Marsh, Bus, Castro, Dardanou & Holloway (2018) yaptıkları araştırmada dijital medyanın çocuklara yenilikçi öğrenme deneyimleri sunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenler teknoloji ile ilgili eğitimlerin verilmesi gerektiği ayrıca ailelerin de teknoloji konulu seminerlerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Donohue (2014) öğretmen ve ailelerin çocuklarına iyi bir rehberlik yapabilmeleri için dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Baştürk Akca, Sayımer, Balaban Salı ve Ergün Başak (2014) yaptıkları araştırmada dijital teknoloji okuryazarlığı için bireylerin bazı becerilere sahip olması gerektiği ve siber zorbalık gibi tehlikelerden korunmak için bireylerin dijital okuryazar olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Arabacı ve Polat (2013) yaptıkları araştırmada teknoloji okuryazarlığının öğrenciler arasında düşük öğretmenler arasında ise orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin öğrencilere kaliteli ve nitelikli bir eğitim sunmaları için teknoloji okuryazarlık düzeylerinin iyi derecede olması gerektiği ifade edilmiştir. Ancak erken çocuklukta dijital materyaller olmaması gerektiğini ifade eden öğretmenler olmuştur. Benzer olarak Aldhafeeri, Palaiologou & Folorunsho (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sınıflarında teknolojik alet kullanmamaları ve çocukları dijital aletlerden uzak tutmalarının sebebi öğretmenlerin bilgi ya da kaynak eksikliğinden değil tamamen ön yargı ve teknolojiye karşı olumsuz tutumlarından kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Ata ve Yıldırım (2016) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığa ilişkin farkındalıklarının olduğu ancak yetkinliklerinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalar arasındaki

bu farklılık dijital araçların eğitimde kullanılması konusunda sahip olunan kaynak, yetkinlik ve görüş farklılığından kaynaklanabilir. Dijital okuryazarlığın doğru bilgiye kısa sürede ulaşma, öğrenmeyi kolaylaştırma, teknolojik araçlara yönelik farkındalık kazandırma, teknolojiyi doğru kullanma açısından faydalı olduğu ifade edilmiştir. Flewitt, Messer & Kucirkova (2015) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitim sınıflarında I pad kullanımının çocukların okuryazarlık becerileri geliştirdiği ayrıca çocukların hem bireysel hem de işbirlikli öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kumpulainen & Gillen (2019) yaptıkları araştırmada ailelerin her zaman çocuklarının online etkinlikleri ve dijital araçlarla geçirdikleri zamanın farkında olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ailelerin dijital aletlerin içerdiği risklerden çok faydalarına odaklandığı sonucu çıkmıştır. Dolayısıyla dijital okuryazarlık becerisi, dijital araçların sadece faydalarının değil içerdiği risklerinde farkında olunması açısından önemlidir. Çocuğun doğru teknoloji kullanımı için sosyal etkinliklere yönlendirilmesi, teknoloji kullanımını sınırlandırma, ebeveynle kullanım ve içerik denetimi gibi öneriler gelmiştir. Benzer olarak Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı & Özdiçler (2018) çocukların dijital alet kullanımının sağlıklı olması için onları besleyen bir sosyal çevrenin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Muslu ve Bolşık (2009) yaptıkları araştırmada çocukların internet kullanımı konusunda bilgilendirilmeleri ve takip edilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmenleri dijital okuryazarlığın faydalı olduğu, çocuğun gelişimine katkıda bulunduğu, dijital okuryazarlık eğitimlerinin verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dijital materyallerin okul öncesi eğitimde olmaması gerektiğini ifade eden öğretmenler de olmuştur. Güvenli dijital alet kullanımı için çocuklara sosyal çevre oluşturulması gerektiği, içerik denetimlerinin artırılması, çocukla oyun oynama ve çocukla kitap okuma gerektiği ifade edilmiştir.

Öneri olarak dijital çağda bilginin daha güvenilir, kolay ve hızlı elde edilmesi için çocuklara, öğretmenlere ve ailelere dijital okuryazarlık eğitimi verilmesi önerilebilir. Bununla birlikte çocuğun teknoloji bağımlısı olması ve bundan doğacak zararlardan kaçınılması için çocuğa nitelikli bir sosyal çevrenin sunulması, teknoloji kullanımında rehberlik edilmesi ve teknoloji kullanımında içerik denetimlerinin artırılması önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırmanın verileri 2020 yılı tarihinden önce toplandığı ve araştırmanın yayınlanması için 01.01.2020 tarihinden önce dergiye başvuruda bulunulduğu için etik izin beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Acar, Ç. Y. (2015). Anne ve babaların ilköğretim ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aldhafeeri, F., Palaiologou, I., & Folorunsho, A. (2016). Integration of digital technologies into play-based pedagogy in Kuwaiti early childhood education: Teachers' views, attitudes and aptitudes. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 342-360.
- Arabacı, İ. B., & Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 11-20.
- Ata, R., & Yıldırım, K. (2016). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Dersi Kapsamında İnternet ve Sosyal Medya Kullanımları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(2), 581-602.

- Avcı, A. (2010). Aile yapı ve atmosferinin okul şiddetine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 7-52.
- Baştürk Akca, E., Sayımer, İ., Balaban Salı, J., & Ergün Başak, B. (2014). Okulda siber zorbalığın nedenleri, türleri ve medya okuryazarlığı eğitiminin önleyici çalışmalarındaki yeri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 2(özel sayı), 17-30.
- Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S., & Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education University of London
- Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, Istanbul University Faculty of Communication Journal*, (28), 31-44.
- Cantor, J., & Wilson, B. J. (2003). Media and violence: Intervention strategies for reducing aggression. *Media Psychology*, 5(4), 363-403.
- Coşkun, Y., & Arslantaş, H. (2016). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Televizyon İzlemelerine Yönelik Anne Görüşlerinin İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 1-16.
- Curran, C., & Hyman, M. R. (2000). *Children and Advertising: The Influence of Cognitive Development Models on Research Questions and Results. Working paper*. https://www.researchgate.net/publication/259197434_Children_and_advertising_The_influence_of_cognitive_development_models_on_research_questions_and_results_Working_Paper_adresinden_20.12.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Doğan, A., & Göker, G. (2012). Tematik televizyon ve çocuk: ilköğretim öğrencilerinin televizyon izleme alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 5-30.
- Donohue, C. (2014). Technology and digital media as tools for teaching and learning in the digital age. In *Technology and Digital Media in the Early Years* (pp. 53-67). Routledge.
- Donnerstein, E., & Linz, D. (1986). Mass media sexual violence and male viewers: Current theory and research. *American Behavioral Scientist*, 29(5), 601-618.
- Flewitt, R., Messer, D., & Kucirkova, N. (2015). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 289-310.
- Gigli, S. (2004). *Children, youth and media around the world: An overview of trends & issues*. [Conference presentation]. 4th World Summit on Media for Children and Adolescents. Rio de Janeiro, Brazil.
- Gillen, J., Arnott, L., Marsh, J., Bus, A., Castro, T., Dardanou, M.,... & Holloway, D. (2018). *Digital Literacy and young children: towards better understandings of the benefits and challenges of digital technologies in homes and early years settings*. Policy briefing of DigiLitEY COST Action IS1410 and the Digital Childhoods SIG of the European Early Childhood Research Association.
- Gillen, J., & Kucirkova, N. (2017). Literacy learning in a digital world. European Early Childhood Research Association https://core.ac.uk/reader/158169730_adresinden_20.12.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., & Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Ihmeideh, F., & Alkhalwaldeh, M. (2017). Teachers' and parents' perceptions of the role of technology and digital media in developing child culture in the early years. *Children and Youth Services Review*, 77, 139-146.
- Jolin, E. M., & Weller, R. A. (2011). *Television viewing and its impact on childhood behaviors*. Current psychiatry reports, 13(2), 122-128.
- Karabacak, Z. İ., ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de Dijital Dönüşüm Ve Dijital Okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 91(288), 319-343.
- Koçyiğit, S., Gündoğdu, K. & Bay, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının okulda şiddetin kaynağı üzerine algıları, *Mediterranean Journal of Educational Research*, 7, 41-59.
- Kumpulainen, K., & Gillen, J. (2019). Young Children's Digital Literacy Practices in the Home. *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood*, 95, 1-34.
- Kuula, T., Kuusisto, O., & Seisto, A. (2014). *The Development of Media Use Habits—from Childhood to Adults*. In 41st International Research Conference of IARIGAI (pp. 129-132). IARIGAI-International Association of Research Organizations for the Printing, Information and Communication Industries.
- Livingstone, S. (2007). On the material and the symbolic: Silverstone's double articulation of research traditions in new media studies. *New media & society*, 9(1), 16-24.
- Marsh, J. A. (2016). The digital literacy skills and competences of children of pre-school age. *Media Education: Studi, Ricerche, Buone Pratiche*, 7(2), 197-214.
- Muslu, G. K., & Bolışık, B. (2009). Çocuk ve Gençlerde İnternet Kullanımı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(5), 445-450.

- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiñçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Nathanson, A. I., & Cantor, J. (2000). Reducing the aggression-promoting effect of violent cartoons by increasing children's fictional involvement with the victim: A study of active mediation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44(1), 125-142.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2018). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-Yeterliliği Ölçek Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1427-1436.
- O'Keeffe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804.
- Onursoy, S. (2018). Üniversite Gençliğinin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri: Anadolu Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013.
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peterson, J., & Densley, J. (2017). Cyber violence: What do we know and where do we go from here?. *Aggression and violent behavior*, 34, 193-200.
- Potter, W. J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417-435.
- Tahiroğlu, A. Y., Çelik, G. G., Bahalı, K., & Avcı, A. (2010). Medyanın Çocuk ve Gençler Üzerine Olumsuz Etkileri; Şiddet Eğilimi ve İnternet Bağımlılığı. *Yeni Symposium journal*, 48(1), 19-30.
- Temel, M., Kostak, M. A., & Çelikkalp, Ü. (2014). Çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerdeki şiddetin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(3), 199-205.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- VanderBorgh, M., & Jaswal, V. K. (2009). Who knows best? Preschoolers sometimes prefer child informants over adult informants. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 18(1), 61-71.
- Villani, S. (2001). Impact of media on children and adolescents: a 10-year review of the research. *Journal of the American Academy of child & adolescent psychiatry*, 40(4), 392-401.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Servet KARDEŞ
kardesservet@gmail.com

Middle School Students' Views over Green Engineering STEM Activities

Canay Pekbay, Zonguldak Bulent Ecevit University, ORCID ID: 0000-0002-7059-5914

Yavuz Saka, Gaziantep University, ORCID ID: 0000-0002-9927-5017

Fitnat Kaptan, Hacettepe University, ORCID ID: 0000-0002-8497-729X

Abstract

The purpose of this study was to examine the views of middle school students about activities based on STEM education. The case study method was used in this research. Participants were made up of 35 seventh grade students attending a public school located in a city in the northern part of Turkey. This study was conducted in the selective course of Science Applications in the regular school calendar. Five STEM-related activities based on the engineering design process were adapted and applied to students for five weeks. The data of this research were collected through interview form consisting of open-ended questions aiming to explore students' perceptions about the activities. The descriptive analysis was used for data analysis and data were converted to the tables. Students stated that activities were educational, funny, providing opportunities for them to work as engineers and to promote group work, as well as to improve their self-confidence and creativity. However they stated that activities had some disadvantages about materials and group work.

Keywords: *STEM education, engineering design process, middle schools students*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 840-857
DOI: 10.17679/inuefd.684513

Article type:
Research article

Received : 18.02.2020
Accepted : 22.05.2020

Suggested Citation

Pekbay, C., Saka, Y., & Kaptan, F. (2020). Middle school students' views over green engineering STEM activities, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 840-857. DOI: 10.17679/inuefd.684513

This study was the part of the dissertation accepted by Hacettepe University, Institute of Education Sciences at January, 2017. This study was presented at the International Congress of Science and Education (23-25 March 2018, Afyonkarahisar, Turkey) as an oral presentation.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Scientific literacy has become one of the most eminent purposes of science education in today's world. Many argue that the wellbeing of the next generations depends on the quality education providing students with opportunities to realize problems and imagine the best solutions to solve these problems with designing and creating models and products in a multi discipliner learning context. Responding to these calls, and helping students to develop higher-order thinking skills (Roberts, 2012), Science-Technology-Engineering-Mathematics (STEM) education appears to be an integrated teaching approach which specialized in science, technology, mathematics and engineering work together to provide students with outlined multi discipliner learning context (Corlu, Capraro, & Capraro, 2014). Many science education curricula embraced STEM for its promising attributes as the Turkish Ministry of National Education integrated STEM in the 2018 Science Curriculum under the name of engineering and design skills [Ministry of National Education (MONE), 2018]. At this point, it is important to create STEM activities aligned with national benchmarks and assess the effectiveness of these activities allowing and encouraging students to design products using engineering and design skills.

Purpose

The purpose of this study was to explore 5th grade students' perceptions about STEM activities. By defining the strengths and weaknesses of the STEM activities and their use in classroom settings may provide insights for teachers. Based on this, the answer to the following research question was sought out in this study:

How do middle school students assess STEM activities applied in the Science Applications course?

Method

The case study method was used in this research. Participants were made up of 35 seventh grade students attending a public school located in a city in the northern part of Turkey. This study was conducted in the selective course of Science Applications in the regular school calendar during the 2016 school year. Five STEM-related activities based on the engineering design process were adapted and applied to students for five weeks. The activities were: Woolly Mammoth Melt, Developing Technology, Shipping Container Homes, Investigating Insulation, and Engineering Your Insulated Home [Engineering is Elementary (EiE), 2013]. The data of this research were collected through interview form consisting of seven open-ended questions aiming to explore students' perceptions about the activities. The descriptive analysis based on predefined themes was used to analyze the data and then the findings were converted to the tables to structure assertions from the findings.

Findings

When the views of middle school students about activities were analyzed, students' perceptions regarding the activities were classified under four themes; "Learned from activities," "Relation Activities with STEM areas," "Positive views about activities" and "Negative views about activities."

Students stated that activities were educational, funny, providing opportunities for them to work as engineers and to promote group work, as well as to improve their self-confidence and creativity. However, according to the participating students, appropriateness and availability of the materials used during the activities and ineffective division of labour among the group members were appeared to be some of the shortcomings of these activities.

Findings derived from students' statements also illustrated that students comprehensively stated their thoughts about each activity. The answers given to the "Developing Technology" activity are the most different. In all of the activities, the answers given to the "What was the best aspect of the activity?" question are the most different.

Discussion & Conclusion

As a result of the study, it was observed that students learned concepts about science and technology and they learned group discussion and building. Research focusing on the use of STEM activities for middle school students confirms similar results (Bozkurt-Altan et al., 2019; Kolodner, 2002; Sürmeli et al., 2018). Besides, from the results of the study, it is understood that students were able to relate to STEM areas and activities successfully. Ozan and Uluçınar-Sağır (2019) stated similar results. Students stated that activities were educational, funny, providing opportunities for them to work as engineers and to promote group work, as well as to improve their self-confidence and creativity. However, appropriateness and availability of the supplies used during the activities and ineffective division of labour among the group members were appeared to be some of the disadvantages of these activities. It is seen that there were similar studies in the literature aligned with these results (Aydın-Günbatır, 2018; Gülen and Yaman, 2018; Schnittka and Bell, 2011).

Ortaokul Öğrencilerinin Yeşil Mühendislik STEM Etkinlikleri ile İlgili Görüşleri

Canay Pekbay, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7059-5914

Yavuz Saka, Gaziantep Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9927-5017

Fıtnat Kaptan, Hacettepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8497-729X

Öz

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin STEM eğitim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan etkinlikler ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz'de bir devlet okulunun yedinci sınıfında öğrenim gören 35 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma Bilim Uygulamaları seçmeli dersinde yürütülmüştür. 6 hafta boyunca ısı yalıtımı temalı 5 farklı birbirini takip eden mühendislik tasarım sürecine göre hazırlanan STEM etkinlikleri (yeşil mühendislik etkinlikleri) ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin STEM etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacı ile çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu etkinlik görüş formu kullanılmıştır. Çalışmada veriler, kuramsal çerçevede belirtilen STEM ile ilgili oluşturulmuş temalar yardımı ile betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrenciler, etkinliklerin eğitici ve eğlenceli olmasını, grup çalışmasını desteklemesini, mühendis gibi düşünülen bir çalışma ortamı sağlamasını, özgüveni, yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirmesini etkinliklerin avantajı olarak görürlerken, etkinlikler sırasında ortaya çıkan malzemeden, süreçten ve grup çalışmasından kaynaklı problemleri ise etkinliklerin dezavantajları olarak belirtmişlerdir. Araştırmanın bu alanda çalışan araştırmacılara ve fen bilgisi öğretmenlerine kuramsal ve uygulamaya dönük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi, Mühendislik tasarım süreci, Ortaokul öğrencileri.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 840-857
DOI: 10.17679/inuefd.684513

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 18.02.2020
Kabul Tarihi : 22.05.2020

Önerilen Atıf

Pekbay, C., Saka, Y. ve Kaptan, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yeşil mühendislik STEM etkinlikleri ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 840-857. DOI: 10.17679/inuefd.684513

Bu makale Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Ocak, 2017 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir. Çalışma, 23-25 Mart 2018 tarihlerinde Afyonkarahisar'da gerçekleştirilen Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Son yıllarda gelişen teknoloji ile birlikte ülkelerin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılamak için gerekli iş gücü de önemli ölçüde değişmiştir. Özellikle örgün eğitim kurumlarında işlenen ve ürüne dönüştürülen bilgi birikimi ile bu iş gücü arzının karşılanamayacağı birçok araştırmacı ve iş örgütleri tarafından ifade edilerek, hâlihazırda uygulanan öğrenme programlarının yeniden gözden geçirilerek gelecek yüzyıl insan gücü yetiştirmeye odaklı bir hale getirilmesi tavsiye edilmektedir (Akgündüz ve diğerleri, 2015; Şirin ve Vatanartıran, 2014; Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği [TÜSİAD], 2014). Yaşadığımız yüzyılda ülkeler arasında teknolojik bir rekabet söz konusu olup, bunun sonucunda özellikle gelişmiş ülkeler fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında çalışan insanlara yatırım yapmaya başlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda ülkeler eğitimde çeşitli reform hareketleri başlatmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Fen bilimleri eğitimi söz konusu olduğunda, bu reform hareketlerinin en bilindiklerinden birisi olarak merkezi bir konuma sahip olan Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (STEM) eğitimi yer almaktadır (Gülhan ve Şahin, 2016).

STEM eğitimi, STEM alanlarının (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) birden fazlasının kesişmesiyle oluşan bilgi, beceri ve inançları içerir (Çorlu, Capraro ve Capraro, 2014). STEM eğitimi, günlük hayatta karşılaşılan problemleri disiplinlerarası bir yaklaşımla çözmeyi savunan bir yaklaşımdır. STEM eğitim yaklaşımı öğrencilere sorumluluk ve uyarlanabilirlik, iletişim becerileri, yaratıcılık ve entelektüel merak, eleştirel düşünme ve sistemleri düşünme, bilgi ve medya okuryazarlığı becerileri, kişilerarası ve işbirliği becerileri, problemi tanımlama, formüle etme ve çözme, öz-yönelim ve sosyal sorumluluk gibi 21. yüzyıl becerileri kazanmaları için fırsatlar sağlamaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Geleneksel sınıf uygulamaları ile bu becerileri geliştirmek ve STEM etkinliklerine katılımı sağlamak mümkün olmayabilir (Roberts, 2012). STEM eğitim yaklaşımının doğasına uygun olarak fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin tamamının vurgulandığı entegre programlar yoluyla öğretimin gerçekleştirilmesi, okulların ve öğretim programlarının bugünkü yapısı nedeniyle mümkün olmamaktadır (Bybee, 2010). Bu durum STEM eğitiminin farklı şekillerde ele alınması sonucunu doğurmuştur. Bu doğrultuda ele alınan yaklaşımların temeli öğretim programlarında yer alan fen ve matematik dersleri kapsamına teknoloji ve mühendisliğin dâhil edilmesidir (Bybee, 2010). Farklı bakış açılarından bir tanesi de 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda mühendislik ve tasarım becerileri adı altında kendine yer edinmiştir. Öğrenciler mühendislik ve tasarım becerileri altında STEM alanlarını bütünleştirerek, kazandıkları bilgi ve becerileri kullanarak, karşılaştıkları problemlere çözüm olacak ürünler tasarlama fırsatı bulacaklardır (MEB, 2018). Bu noktada çalışmada öğrenciler ile gerçekleştirilen STEM etkinliklerinde, öğrencilerin mühendislik ve tasarım becerilerini kullanarak ürün geliştirmeleri çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

STEM'in, genellikle fen veya matematik gibi yorumlanması ve teknoloji veya mühendisliği çağrıştırmaması, çözüm getirilmesi gereken bir konudur (Bybee, 2010). Bazı eğitimciler K-12 öğrencileri ile ilgili mühendisliği en az ilgili olarak görseler de, STEM eğitiminin temelinde mühendislik vardır (Basham ve Marino, 2013). Bu sebeple mühendislik eğitiminin STEM eğitim yaklaşımı açısından özellikle önemli olduğu ifade edilebilir (Ercan, 2014). Mühendislik alanı, uygun etkinliklerle birlikte fen, teknoloji ve matematik alanları içine entegre edilerek mühendislik eğitimi sağlanabilir (National Research Council [NRC], 2010). Bu entegrasyonun sağlanabilmesi için ise en uygun yolun, etkinliklerin mühendislik tasarım süreci kapsamında gerçekleştirilmesidir (Felix, Bandstra ve Strosnider, 2010). Gerçek hayatta mühendisler nasıl çalışıyorlarsa, STEM eğitiminde de öğrencilerin o şekilde çalışması önerilmektedir (Harrel, 2010). Böylelikle öğrenciler kendilerini mühendis gibi hissedeceklerdir. Mühendislik tasarım süreci ile ilgili hem farklı tanımlar yer almakta hem de hangi uygulama adımlarının hangi sıra ile izlenmesi gerektiğinin açıkça belirtildiği doğrusal bir süreci yansıtmamaktadır. Bununla birlikte mühendislik tasarım süreci problemin tanımlanması ve problemin çözümü süreçlerini içermektedir (NRC, 2010). Engineering is Elementary (2013) Programı'nda ilköğretim öğrencilerine yönelik mühendislik tasarım süreci basamakları; problemi tanımlama, araştırma, hayal etme, planlama, yaratma, test etme, geliştirme ve iletişim olarak tanımlanmıştır. Çalışmada ise bu tanımlanan mühendislik tasarım süreci basamaklarına göre Yeşil Mühendislik temalı etkinlikler geliştirilmiştir.

Yeşil mühendislik mühendisliğin bir alanıdır. Fakat diğer mühendislik alanlarından farklı olarak yeşil mühendislik, çevreye ve insana en az zarar veren teknolojileri geliştirmeye odaklanır (EİE, 2013). Yeni bir disiplin olmamasına rağmen geleneksel mühendislik uygulamalarından farklı bir bakış açısına sahiptir. Fen ve matematiğin benzer uygulamalarını kullanır, ancak ürün tasarımında ve süreçte çevresel etkileri en aza indirmeyi düşünür (Borrego, Newswander, McNair, McGinnis ve Paretto, 2009). Küresel ısınmanın dünyanın en büyük problemlerinden biri olduğu düşünüldüğünde, yeşil mühendisliğin ne kadar önemli bir alan olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple küçük yaşlardan itibaren bu alan ile ilgili bireylerin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Ancak bu noktada alan yazın incelendiğinde, yeşil mühendislik ile ilgili kimya alanında

çalışmalara rastlanmış olup (Allen ve Sohennard, 2002; Garcia-Serna, Perez-Barrigonve Cocero, 2007), yeşil mühendislikle ilgili eğitim çalışmaları sınırlı sayıda vardır (Anastas, Wood-Black, Masciangioli, McGowan ve Ruth, 2007; Borrego ve diğ., 2009; Shonnard, Allen, Nguyen, Austin ve Hesketh, 2003). Bu da çalışmada uygulanan etkinliklerin önemini ortaya koymaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde özellikle ulusal alan yazında mühendislik ve tasarım odaklı STEM eğitiminin ortaokul öğrencilerine uygulandığı ve öğrencilerin etkinlik temelli süreçler hakkındaki görüşlerinin belirlendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Bozkurt-Altan, Üçüncüoğlu ve Özek, 2019; Ercan, 2014; Ercan ve Şahin, 2015; Sürmeli, Yıldırım, Sevgi ve Göcük, 2018; Uzel, 2019). Bozkurt-Altan ve arkadaşlarının (2019) mühendislik tasarım odaklı geliştirdikleri örnek bir etkinliği sundukları çalışmalarında, aynı zamanda etkinlik ile ilgili görüşler de alınmıştır. Ercan ve Şahin (2015) yaptıkları çalışmalarında tasarım temelli fen eğitiminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini incelemişler, ayrıca çalışmalarında süreç ile ilgili öğrenci görüşlerini de toplamışlardır. Görüldüğü gibi Türkiye’de STEM eğitimi ile ilgili çalışmalar son beş yılda yoğunlaşmaktadır. Ancak uluslararası alan yazına bakıldığında eski yıllardan beri fen ile mühendisliğin entegrasyonuna yer veren çalışmalar yer almaktadır (Knezek, Christensen, Tyler-Wood ve Periathiruvadi, 2013; Tal, Krajcik ve Blumenfeld, 2006; Watter ve Diezman, 2013; Wyss, Heulskamp ve Siebert, 2012).

Fen Bilimleri ve Matematik dersi öğretim programlarında ders içeriklerinin çok fazla olması ve sınav sisteminden kaynaklı olarak bu çalışma, STEM etkinliklerinin 7. Sınıf Bilim Uygulamaları seçmeli dersi müfredatına uygun olacağı düşünülerek “Bilim Uygulamaları” dersinde gerçekleştirilmiştir. Bu noktada gerçekleştirilecek olan bu çalışmada, STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerine uygulanmasının MEB’in ortaokul öğretim programlarında yapacağı çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Belirtilen gerekçeler doğrultusunda çalışma kapsamında, ortaokul öğrencilerinin mühendislik tasarım süreci kullanılarak hazırlanan STEM etkinlikleri ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya rehberlik eden araştırma sorusu aşağıdaki gibidir;

1. 7. sınıf öğrencilerinin Yeşil Mühendislik temalı STEM etkinlikleri ile ilgili değerlendirmeleri nasıldır?

Çalışmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

- Öğrenciler etkinliklerden öğrendiklerini nasıl değerlendirmektedirler?
- Öğrenciler etkinlikleri STEM alanları ile nasıl ilişkilendirmektedirler?
- Öğrenciler etkinliklerin olumlu yanlarını nasıl değerlendirmektedirler?
- Öğrenciler etkinliklerin olumsuz yanlarını nasıl değerlendirmektedirler?

YÖNTEM

Sosyal bilimler ve davranış bilimlerindeki araştırmacılar genel olarak üç kategoriye ayrılmaktadır (Dede, 2015): Pozitivist paradigma kapsamında çalışan ve nicel araştırma odaklı araştırmacılar, yapılandırmacı paradigma kapsamında çalışan ve nitel araştırma odaklı araştırmacılar ve pragmatist paradigma kapsamında çalışan ve özellikle hem anlatı hem de sayısal veriler ve bu verilerin analizleriyle ilgilenen karma yöntem bilimciler. Nitel araştırmalarda olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi aranmazken, sayısal verilere ve istatistiklere daha az yer verilir; nitel araştırmacılar ise olayları bağlamı içerisinde inceler ve yorumlar (Neuman, 2012). Gerçekleştirilen çalışmada amaç genelleme olmayıp, bireylerin görüşlerine odaklanmak olduğu için, çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bir görüşün ortaya konulma sıklığının o görüşün diğerlerine göre daha önemli olmadığı nitel araştırma yöntemlerinde asıl amaç, var olan bir durumu bireylerin düşünceleri kapsamında ortaya koyarak yorumlamaya çalışmaktır.

Bu kapsamda hazırlanan ve 7. Sınıf öğrencilerinin Yeşil Mühendislik temalı STEM etkinlikleri ile ilgili değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olayın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırma (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014) olup en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Araştırmada incelenen durum, ortaokul öğrencilerinin STEM eğitim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan etkinlikler hakkındaki görüşleridir.

Çalışma grubu

Bu araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı rahat ulaşılabilir durumu seçtiği için, bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Çalışma, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de Batı Karadeniz bölgesindeki bir devlet okulunda 7. sınıf Bilim Uygulamaları seçmeli dersini alan, 16 kız ve 19 erkek olmak üzere toplam 35 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmada ortaokul öğrencileri ile çalışılmıştır. Uygulama öncesinde öncelikle Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulundan (31.10.2014 kayıt tarihli ve Protokol No: 8) ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmi izinler alınmıştır.

Uygulama Süreci

Çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde bir devlet okulunda 7. sınıfların Bilim Uygulamaları seçmeli dersinde gerçekleştirilmiştir. 6 hafta boyunca haftada ikişer saat olmak üzere toplam 12 saat ısı yalıtımı temalı 5 farklı birbirini takip eden mühendislik tasarım sürecine göre hazırlanan STEM etkinlikleri ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın uygulamalarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

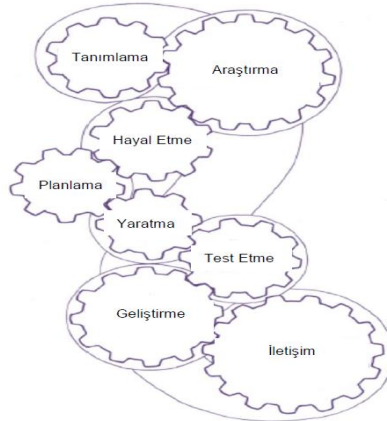
Tablo 1
Uygulanan Etkinlikler

Hafta	Etkinlikler
1. Hafta	Yeşil mühendislik, çevre sorunları, yalıtım, ısı yalıtımı ile ilgili genel bilgiler Etkinlik-1: Yünlü Mamut Eriyor
2. Hafta	Etkinlik-2: Gelişen Teknoloji
3. Hafta	Etkinlik-3: İyi Yalıtımlı Evler
4. Hafta	Etkinlik-4: Yalıtım Malzemelerinin Araştırılması
5. Hafta	Etkinlik-5: Yalıtımlı Ev İnşa Etme
6. Hafta	Etkinlik-5: Yalıtımlı Ev İnşa Etme Açık uçlu etkinlik görüş formunun uygulanması

Öğrenciler uygulama süreci boyunca gerçekleştirilecek etkinliklere grup olarak katılacakları için ilk hafta öğrenciler gruplara ayrılmıştır. Gruplar araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Etkinlikler “Here Comes the Sun: Engineering Insulated Homes” (Engineering is Elementary, 2013) kitabından Mühendislik Tasarım Süreci Basamakları temel alınarak araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Şekil 1’de mühendislik tasarım süreci basamakları gösterilmiştir. Etkinlik hazırlama sürecinde özellikle etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin seviyelerine uygunluğuna dikkat edilmiştir. Etkinlikler hazırlandıktan sonra biri STEM alanında uzman üç alan uzmanından görüşleri alınmıştır.

Şekil 1

Mühendislik tasarım süreci basamakları (Engineering is Elementary, 2013)



Uygulanan her bir etkinliğe ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Etkinliklerin amaçları, kazanımları ve süreleri

Etkinliğin Adı	Etkinliğin Amacı	Kazanımlar	Süre
YÜNLÜ MAMUT ERIYOR	Öğrenciler mühendislik tasarım sürecine eğlenceli bir şekilde katılarak, mamutun sıcaktan erimemesi için	•Mühendislik tasarım sürecine katılır ve tartışır. •Takım çalışması ve iletişim becerilerini geliştirir. •Eleştirel düşünme becerisini geliştirir.	80dk

	yalıtımlı bir taşıma aracı deposu tasarlayacaklardır.	<ul style="list-style-type: none"> •Problem çözme becerisini geliştirir. •Modelin altında yatan bilimsel ilkeleri açıklar. •Yaratıcı düşünme becerisini geliştirir. •Teknolojik tasarım yeteneklerini geliştirir. 	
GELİŞEN TEKNOLOJİ	Öğrenciler bu etkinlik ile eski ve yeni teknolojiyi karşılaştıracaklar ve çok daha modern versiyonunu geliştirmenin yollarını hayal edeceklerdir.	<ul style="list-style-type: none"> •Bilim ve teknoloji arasındaki ilişkiyi kavrar. •Teknolojinin doğasını anlar. •Problem çözme becerisini geliştirir. •Yaratıcı düşünme becerisini geliştirir. •Eleştirel düşünme becerisini geliştirir. •Mühendislikle teknoloji arasındaki bağı anlar. •Takım çalışması ve iletişim becerilerini geliştirir. 	80dk
İYİ YALITIMLI EVLER	Öğrenciler mühendislik tasarım sürecine eğlenceli bir şekilde katılarak, iyi yalıtımlı ev modelleri inşa edeceklerdir.	<ul style="list-style-type: none"> •Mühendislik tasarım sürecine katılır ve tartışır. •Takım çalışması ve iletişim becerilerini geliştirir. •Eleştirel düşünme becerisini geliştirir. •Problem çözme becerisini geliştirir. •Modelin altında yatan bilimsel ilkeleri açıklar. •Yaratıcı düşünme becerisini geliştirir. •Teknolojik tasarım yeteneklerini geliştirir. 	80dk
YALITIM MALZEMELERİNİN ARAŞTIRILMASI	Öğrenciler bu etkinlik ile model evlerinin yalıtımının nasıl daha iyi olduğunu görmek için çeşitli materyallerle test etme şansını bulacaklardır.	<ul style="list-style-type: none"> •Mühendislik tasarım sürecine katılır ve tartışır. •Takım çalışması ve iletişim becerilerini geliştirir. •Eleştirel düşünme becerisini geliştirir. •Problem çözme becerisini geliştirir. •Modelin altında yatan bilimsel ilkeleri açıklar. 	80dk
YALITIMLI EV İNŞA ETME	Öğrenciler bu etkinlikte iyi yalıtımlı ev modeli inşa edeceklerdir.	<ul style="list-style-type: none"> •Mühendislik tasarım sürecine katılır ve tartışır. •Takım çalışması ve iletişim becerilerini geliştirir. •Eleştirel düşünme becerisini geliştirir. •Bir model inşa eder. •Modelin altında yatan bilimsel ilkeleri açıklar. •Teknolojik tasarım yeteneklerini geliştirir. •Yaratıcı düşünme becerisini geliştirir. 	160dk

Etkinliklerden örnek bir etkinliğin "Yalıtımlı Ev İnşa Etme" ders planına Ek-1'de yer verilmiştir.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada veriler, bütün öğrencilere uygulanan açık uçlu etkinlik görüş formundan elde edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından 7 açık uçlu sorudan oluşan etkinlik görüş formu hazırlanmıştır. Uzman görüşü eşliğinde son hali verilen bu formun amacı, öğrencilerin uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşlerini alabilmektir. Formun kapsam geçerliliği, 2 alan uzmanının fikirleri alınarak sağlanmıştır. Açık uçlu etkinlik görüş formunda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Gerçekleştirilen etkinliklerin amacı nedir?
2. Etkinliklerden ne öğrendim?
3. Etkinliklerin STEM alanları ile ilişkisi nasıldır?
4. Aklıma takılanlar?
5. Etkinliklerin iyi yönleri nelerdir?
6. Etkinliklerin zorlayan kısımları nelerdir?
7. Etkinliklerin daha iyi gerçekleşmesi için tavsiyelerin nelerdir?

Etkinlik görüş formu, her bir etkinlik yapıldıktan hemen sonra öğrencilere verilmiştir. Görüş formunun cevaplanma süresi ortalama 20-25dk'dır.

Verilerin analizi

Çalışmada veriler, kuramsal çerçevede belirtilen STEM ile ilgili oluşturulmuş temalar ve değerlendirme ölçütleri yardımı ile betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Betimsel analizde amaç, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer vererek okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Açık uçlu etkinlik görüş formu aracılığıyla öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler ışığında STEM etkinliklerinin değerlendirilmesi "Etkinliklerden edinilen beceriler ve öğrenilenler", "Etkinliklerin STEM alanları ile ilişkisi", "Etkinlikler ile ilgili olumlu görüşler" ve "Etkinlikler ile ilgili olumsuz görüşler" olmak üzere dört tema altında toplanmıştır.

Çalışmada, araştırma kategorilerine göre elde edilen verilerden doğrudan alıntılama yapmak suretiyle bulgular elde edilmiştir. Görüşlerine yer verilen öğrenciler için kendi isimleri dışında kod isimler kullanılmıştır. Bu isimler Öğrenci1 (Ö1), Öğrenci2 (Ö2)... şeklindedir.

Veri dökümleri araştırmacı ve bir uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak okunarak oluşturulan temalar karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığına bakılmıştır. Veri analizinin güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) tutarlılığın hesaplanmasında "Uyuşum yüzdesi = $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] \times 100$ " uyuşum yüzdesi formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmada güvenilirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmada iki değerlendirici arasındaki uyuşum yüzdesi %93 bulunmuş ve araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

BULGULAR

Her bir etkinlik ile ilgili görüş formları analiz edildiğinde, öğrencilerin her bir etkinlik için ayrıntılı bir şekilde ayrı ayrı görüş bildirdikleri görülmüştür. Etkinlik görüş formları analiz edildiğinde etkinlikler içerisinde "Gelişen Teknoloji" etkinliğinde sorulara verilen cevapların çeşitliliğin en fazla olduğu görülmüştür. Bütün etkinliklerde "Etkinliğin en iyi yönü nedir?" sorusuna verilen cevapların çeşitliliği diğer sorulardan daha fazladır. "Etkinliğin STEM alanları ile ilişkisi nasıldır?" sorusuna verilen cevapların çeşitliliği ise diğer sorulara verilen cevaplara göre daha azdır. Temalara göre elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Etkinliklerden edinilen beceriler ve öğrenilenler temasına ilişkin bulgular

Öğrencilerin uygulanan beş farklı STEM etkinliğinden edindikleri becerilere ve öğrendiklerine ilişkin bilgilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Etkinliklerden edinilen beceriler ve öğrenilenler temasına göre elde edilen kodlar ve frekans değerleri

Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Fen ve Teknoloji ile ilgili kavramlar	• Fen kavramları	35
	• Yalıtım malzemeleri	27
	• Teknoloji	11
	• Enerji tasarrufu	4
Grup tartışması	• Takım çalışması	4
	• Karar vermek	3
	• Tartışma	3
İnşa etme	• Yaratma	10
	• Zamanın etkili kullanımı	2
	• Yapıtını adım adım anlatma	1

Etkinliklerden edinilen beceriler ve öğrenilenler ile ilgili görüşler "Fen ve teknoloji ile ilgili kavramlar", "Grup tartışması" ve "İnşa etme" olarak üç tema altında incelenmiştir. Öğrencilerin etkinlik ile ilgili söyledikleri fen kavramları, teknoloji ile ilgili kavramlar, yalıtım malzemeleri ve enerji tasarrufu fen ve teknoloji ile ilgili kavramlar teması altında kodlanmıştır. Öğrencilerin tamamı etkinliklerden etkinlik ile ilgili fen kavramlarını öğrendiklerini söylemişlerdir. Bu boyut ile ilgili olarak Ö32 "Yalıtımlı evlerin daha az doğal gaz harcadığını

öğrendim. Farklı bölgelerde farklı yalıtım malzemeleri kullanılıyor.” şeklindeki ifadesi ile yalıtım malzemeleri ve enerji tasarrufu ile ilgili öğrendiklerinden bahsetmiştir.

Öğrencilerin etkinliklerden öğrendikleri bir diğer konu ise grup çalışmasıdır. Öğrenciler etkinlikler sırasında takım çalışmasını, grup olarak karar vermeyi ve tartışmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ö13’ün “İnsanlar birlik ve beraberlik içinde olunca yapamayacakları bir şey yoktur, ben onu öğrendim.” ifadesi buna örnek olarak verilebilir. Son olarak öğrenciler etkinliklerden inşa etme sürecini öğrendiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı etkinlikleri gerçekleştirirken bir ürün yarattıklarını ifade etmişlerdir. Ö25 ise etkinlikler sayesinde zamanı etkili kullanmayı öğrendiğini “Zamanı iyi kullanmayı çok güzel öğrendim. Çünkü bir şeyler yetiştirmem lazım.” ifadeleri ile belirtmiştir.

Etkinliklerin STEM alanları ile ilişkisi temasına ilişkin bulgular

Öğrencilerin etkinlikleri STEM alanları ile ilişkilendirdikleri görüşlerine ilişkin bilgiler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.

STEM alanları ile ilişki temasına göre elde edilen kodlar ve frekans değerleri

Alt Temalar	Kodlar	Frekans
Fen	• Yalıtım	27
	• Işık	17
	• Isı	8
	• Hal değişimi	6
	• Enerji dönüşümü	4
Teknoloji	• Ürün	24
	• Kullanılan malzemeler	20
	• İcat	11
	• İnşa etme	10
	• Tasarım	6
	• Yenilik	5
	• Geliştirme	5
	• Çizim	2
	• Araştırma	1
	Mühendislik	• Tasarım
• İnşa etmek		24
• Çizim		8
• Grup çalışması		4
• Ürün		4
• Hayal gücü		2
• Planlama		2
• Problem çözme		1
• Proje		1
Matematik	• Açı	22
	• Ölçü birimi	21
	• Hesaplama	18
	• Malzeme sayısı	14

Etkinliklerin STEM alanları ile ilişkisi teması için oluşturulan alt temalar her bir STEM alanlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin beş etkinlik için ilişki kurdukları fen kavramları; Yalıtım, Işık, Isı, Hal değişimi ve enerji dönüşümüdür. Öğrenciler ürün, kullanılan malzemeler, icat, inşa etme, tasarım, geliştirme, yenilik, çizim ve araştırma kavramlarını teknoloji olarak görmüşlerdir. Mühendislik alanında ise ilişki kurdukları kavramlar; inşa etmek, çizim, tasarım, grup çalışması, ürün, hayal gücü, planlama, problem çözme ve projedir. Öğrenciler onlara verilen malzemeleri saymayı, kullandıkları ölçü birimlerini, hesaplama yapmayı, açı kullanmayı matematikle ilişkilendirmişlerdir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu yapılan etkinliklerin fen boyutunun yalıtım kavramını içerdiğini söylemişlerdir. Ö6 öğrendiği fen kavramıyla ilgili “Fenerin kutuyu ısıttığını gördüm ve ışık ısıya dönüştü.” bu

şekilde ifadede bulunmuştur. Öğrencilerin yarından fazlası etkinliklerde ortaya çıkan ürünü, bu ürünün ortaya çıkmasında kullanılan malzemeleri STEM'in teknoloji boyutuyla ilişkilendirmişlerdir. Ö24 de kullandığı malzemeyi teknoloji ile ilişkilendirdiğini "LED lamba kullanmamız teknolojidir." ifadeleri ile söylemiştir. Yine öğrencilerin çoğu etkinliklerde kullandıkları fenerin, tasarladıkları yalıtımlı eve gelme açısını ise STEM'in matematik alanı olarak belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin yarından fazlası etkinlikler sırasındaki yaptıkları hesaplamaları matematik ile ilişkilendirmişlerdir. Bu tema ile ilgili Ö31 "İlk derecesini ve son derecesini bulduk. O derecelerin farkını bulduk." ifadesiyle görüş bildirmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı yaptıkları tasarımı mühendislikle ilişkilendirmişlerdir. Ö9 ise "Yapının çizilmesi, hayal edilmesi ve problemi çözmesi mühendisliktir." diyerek problem çözmeye atıfta bulunan tek öğrenci olmuştur.

Etkinlikler ile ilgili olumlu görüşler temasına ilişkin bulgular

Öğrencilerin uygulanan beş farklı STEM etkinliği ile ilgili olumlu görüşlerine ilişkin bilgilere Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Olumlu görüşler temasına göre elde edilen kodlar ve frekans değerleri

Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Sevilen yanlar	• Eğlenceli	19
	• Eğitici	12
	• Yarışma	9
	• Mühendisliğe ilgi	5
	• Merak uyandıran	1
Etkinliğin katkısı	• Takım çalışması	33
	• Fen kavramları	15
	• İnşa etmek	10
	• Tasarım yapmak	9
	• Yaratıcılık ve hayal gücü	5
	• Özgüven	2

Etkinlik ile ilgili olumlu görüşler "Sevilen Yanlar" ve "Etkinliğin katkısı" olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin etkinliğin eğlenceli olması, eğitici olması, merak uyandırması, etkinliklerde yarışmaları, mühendisliğe olan ilgilerinin artması hoşlarına gitmiştir. Öğrencilerin yarından fazlası etkinlikleri eğlenceli bulurken, büyük çoğunluğu da etkinliklerin eğitici olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Etkinliklerin öğrencilere kattıkları arasında fen kavramlarını, tasarım yapmayı, inşa etmeyi, takım olarak çalışmayı öğrenmiş olmaları ve yaratıcılık ve hayal gücü, özgüven gibi becerileri kazandırdığı vardır. Öğrencilerin neredeyse tamamı etkinliklerin katkısı olarak grup çalışmasını söylemişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ise etkinliklerde fen kavramlarını öğrenmelerini etkinliklerin katkısı olarak belirtmişlerdir.

Ö3, "Etkinliğin iyi yönleri nelerdir?" sorusuna verdiği "Mühendisliğe her hafta ilgi duyma oranım artıyor." ifadesi ile mühendisliğe ilginin etkinliğin olumlu yönü olduğunu söylemiştir. Ö5 etkinliklerin, fen kavramlarını öğrenmeye katkı sağladığını düşünmektedir. Bu düşüncesini "Neden yazın açık renk, kışın koyu renk giysiler giydiğimizizi bir bakımdan anlamış olduk." olarak ifade etmiştir.

Etkinlikler ile ilgili olumsuz görüşler temasına ilişkin bulgular

Öğrencilerin uygulanan etkinlikler ile ilgili olumsuz görüşlerine ilişkin bilgiler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Olumsuz görüşler temasına göre elde edilen kodlar ve frekans değerleri

Alt Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Sevilmeyen Yanlar	• Malzemeden kaynaklı -Bantlamanın zor olması -Malzemenin kırılması -Zor kesilmesi	30
	• Grup içi anlaşmazlık -Fikir ayrılığı -Karar vermek -Tartışmaların olması	9

-Görevlerin yapılmaması

- Süreç
 - Fikir üretmek
 - İnşa etmek
 - Tasarlamak
 - Ölçüm yapmak

32

Zorlanılan Yanlar

Etkinlik ile ilgili olumsuz görüşler “Sevilmeyen Yanlar” ve “Zorlanılan Yanlar” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Öğrencilerin görüş formuna yazdıklarına göre, etkinliklerinde öğrencilerin sevmedikleri yanlar, malzemeden kaynaklı sebepler ve grup içi anlaşmazlıklardır. Malzemelerden kaynaklı sebepler; malzemelerin kırılması, malzemeleri bantlamak ve malzemeleri kesmek gibi sebeplerdir. Grup çalışmasından kaynaklı sebepler ise; grup içinde yaşanan fikir ayrılıkları, bir şeye karar vermek, grup içinde yaşanan tartışmalar ve görev dağılımında yaşanan sorunlardır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu malzemeden kaynaklı yaşadığı sorunları etkinliklerin olumsuz yönleri olarak belirtirken; öğrenciler nadiren de olsa grup içi anlaşmazlıkları olumsuz görüş olarak belirtmişlerdir. Ö22 malzemeden kaynaklı olarak etkinlikten hoşlanmadığını “Ayakkabı kutusuna malzemeleri yapıştırmak” ifadesi ile belirtmiştir. Ö7 ise, grup içinde yaşadığı fikir ayrılıkları ve tartışmaların olmasını etkinliklerin sevilmeyen yanları olarak belirtmiştir. Ö7'nin bu konu ile ilgili görüşü “Düşündüğümüz şeyleri beğenmemek, birbirimize saygılı davranmamak.” şeklindedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı etkinlikler ile ilgili olumsuz görüşleri arasında süreçten kaynaklı yaşadığı zorluklar yer almaktadır. Etkinlikler sırasında öğrencilerin zorlandıkları durumlar; fikir üretmek, inşa etmek, tasarlamak ve ölçüm yapmaktır. Bununla ilgili olarak Ö5 “1000TL bütçe için alacağımız malzemeleri seçmek de zorlandık.” şeklinde görüş bildirmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin etkinlikler ile ilgili görüşleri; etkinliklerden edinilen beceriler ve öğrenilenler, etkinliklerin STEM alanları ile ilişkisi, etkinliklerin olumlu yönleri ve etkinliklerin olumsuz yönleri olmak üzere dört başlık altında tartışılmıştır.

Çalışma sonuçları öğrencilerin etkinliklerden fen ve teknoloji ile ilgili kavramları, grup tartışmasını ve inşa etmeyi öğrendiklerini göstermektedir. Öğrencilerin etkinlik ile ilgili söyledikleri fen kavramları, teknoloji ile ilgili kavramlar, yalıtım malzemeleri ve enerji tasarrufu fen ve teknoloji ile ilgili kavramlardır. Öğrencilerin tamamı etkinliklerden etkinlik ile ilgili fen kavramlarını öğrendiklerini söylemişlerdir. Alan yazında ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır (Bozkurt-Altan ve diğ., 2019; Kolodner, 2002; Sürmeli ve diğ., 2018). Bozkurt-Altan ve arkadaşlarının (2019) mühendislik tasarım odaklı bir etkinlik örneğini tanıttıkları çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinin etkinlik sayesinde takım çalışmasını öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Çalışmanın bir diğer sonucu, öğrencilerin gerçekleştirilen etkinlikleri STEM alanları ile ilişkilendirebildiklerini göstermektedir. Öğrenciler gerçekleştirilen etkinliklerde yer alan STEM disiplinlerin farkına varmışlar ve bunları ifade etmişlerdir. Ozan ve Uluçınar-Sağır (2019) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmalarında, fen boyutunda öğrenciler ilgili konu hakkında teorik bilgiler vermişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin mühendislik boyutunda tasarlanacak olan ürünün çizimine, matematik boyutunda ölçümlere yer verdikleri ve teknoloji boyutunda öğrencilerin kullanılan malzemelerden bahsettikleri görülmüştür. Çalışmada öğrenciler özellikle kazandırılmak istenen fen ve matematik kavramlarını öğrendiklerini söylemişlerdir. Worker ve Mahacek (2013)'in yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Worker ve Mahacek (2013) mühendislik tasarım sürecine katılan öğrencilerin, fen ve matematik kavramlarını kazandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler STEM eğitim yaklaşımına göre hazırlanan “Yeşil Mühendislik Etkinliklerini” eğlenceli, eğitici ve mühendisliğe ilgiyi ve merakı artırıcı olarak bulmuşlar ve bu etkinliklerin yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Yeşil mühendislik etkinlikleri ile ilgili ulusal alan yazında araştırmacıların araştırdıkları dâhilinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ortiz ve arkadaşlarının (2015) yaptıkları çalışmada, ortaokul öğrencileri yeşil mühendislik etkinlikleri kapsamında bir ev inşa etmişlerdir. Çalışma sonuçları öğrencilerin genel mühendislik ve yenilebilir enerji kaynakları ile ilgili farkındalıklarının arttığını göstermiştir.

STEM eğitimi öğrencilerin iletişim becerilerini, merak ve hayal güçlerini ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmektedir (Wagner, 2008). Alan yazında yer alan çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır (Aydın-Günbatar, 2018; Gülen ve Yaman, 2018; Schnitka ve Bell, 2011). Aydın-Günbatar (2018) gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin STEM etkinliklerini eğlenceli bulduklarını ve etkinliklerin bilimsel araştırma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin etkinliklerde grup olarak çalışmaları,

etkinlikte ilgili fen kavramlarını öğreniyor olmaları ve bir ürün tasarımları öğrencilerin etkinliklerden öğrendikleri ile ilgili olumlu görüşleri arasında yer almıştır. Venville, Wallace, Rennie ve Malone(2000) da, bir STEM etkinliği projesi ile öğrencilerin fen ve matematik bilgilerini kullandıkları bir öğrenme ortamı hazırlamışlar ve çalışma sonucunda, öğrencilerin fen, teknoloji ve matematik alanındaki bilgi ve becerilerinin arttığı sonucunu bulmuşlardır. Benzer şekilde çalışma sonunda ortaokul öğrencilerinin fen kavramlarında bir gelişme olduğunu ortaya çıkaran Riskowski, Todd, Wee, Dark ve Harbor (2009), mühendislik tasarım sürecine göre işlenen derslerin öğrencilerin fen kavramlarında bir gelişme sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Şahin ve arkadaşlarının (2014) yaptığı çalışmada öğrenciler etkinlik ile ilgili görüş bildirirken, grup çalışmasının önemini belirtmişler ve modellerini tasarlarken, test ederlerken grup olarak çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Özçakır-Sümen ve Çalışıcı (2016) da yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının STEM etkinliklerini eğitici, eğlenceli bulmaları ve etkinliklerin yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği ve grup çalışmasını sağladığı sonuçları, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin etkinliklerin olumsuz yönleri ile ilgili görüşleri arasında ise, etkinlik sırasında malzemen kaynaklı ortaya çıkan problemler, grup çalışmasından kaynaklı sorunlar ve süreç içerisinde yaşanan sıkıntılar yer almıştır. Etkinliğin olumlu yönlerinde tartışıldığı üzere öğrenciler grup çalışmasını etkinliğin olumlu yönü olarak belirtmişlerdir. Ancak grup içinde yaşanan anlaşmazlığın, görev dağılımının yapılamamasının, grup içinde ortak karar verememenin etkinliğin olumsuz yönlerinde yer alması çelişkili bir durum olmuştur. Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken (2004), işbirlikçi öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik akademik başarı ve tutumlarına etkisini inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin grup çalışması ile ilgili görüşlerini almışlar ve öğrencilerin büyük çoğunluğu grup çalışması ile ilgili olumlu görüşte bulunmuşlardır. Ancak öğrencilerin bir kısmı ise birlikte çalışmaya olumsuz yaklaşmışlardır. Doymuş ve arkadaşları (2004) bunun sebebini grup içinde yaşanan anlaşmazlıklara bağlamıştır. Grupların araştırmacı tarafından oluşturulması, bu yaşanan anlaşmazlıkların sebebi olabilir şeklinde düşünülmektedir. Grup içi anlaşmazlıklara sebep olan bir diğerk faktörün ise, öğrencilerin bugüne kadar hiçbir derste grup olarak çalışmamaları olarak yorumlanabilir. Öğrencilerin etkinlik ile ilgili olumsuz görüşleri arasında, etkinlikte ürün tasarlarken ve yapıyı inşa ederken zorlandıkları yer almaktadır. Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde de, öğrencilerin etkinliklerin olumlu yanlarının yanında olumsuzluklardan da bahsettikleri görülmüştür (Ceylan, 2014; Özçakır-Sümen & Çalışıcı, 2016). Suchman (2014) da FeTeMM eğitim sürecinin kolay olmadığını ve bu etkinliklerin zaman aldığını ve bu yönü ile öğrenciler açısından zamanla sıkıcı olarak değerlendirilebileceğini ifade etmiştir.

2018 Fen bilimleri Öğretim Programında alana özgü beceriler bölümünde Mühendislik ve Tasarım Becerileri yer almaktadır. Aynı zamanda tasarım ile ilgili birçok kazanım yer almaktadır. Tasarım odaklı çalışmaların daha çok yapılması, öğretmenlere programda yer alan kazanımların uygulaması yönünden örnek olacağı için, önerilmektedir.

STEM eğitim yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan etkinliklerin ortaokul öğrencilerine birçok katkısının olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak, okulöncesinden yükseköğretime kadar her düzeyde STEM uygulamalarına yer verilebilir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin etkinlikler ile ilgili en çok malzemen ve gruptan kaynaklı olumsuz görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Bu olumsuzluklar düşünüldüğünde, STEM alanında çalışacak araştırmacılar bu olumsuzlukları düşünerek çalışmalarını daha iyi tasarlayabilirler. Çalışmada etkinlikler ile ilgili olumsuz görüşlerden biri de grup içi anlaşmazlıklardı. Öğrencilerin grup çalışması yapılan etkinliklere alışabilmesi için yapılan çalışmaların uzun süreli olması önerilmektedir.

Çalışmada uygulanan etkinlikler 7. sınıf öğrencileri ile Bilim Uygulamaları seçmeli dersinde gerçekleştirilmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda STEM uygulamaları farklı sınıf düzeylerinde ve farklı derslerde yapılabilir. Aynı zamanda yapılan etkinlikler yeşil mühendislik temalı ısı yalıtımına odaklı etkinliklerdir. Farklı konularda mühendislik tasarım sürecine dayalı etkinlikler gerçekleştirilebilir.

NOT

Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezinden türetilmiş olup, çalışma Bülent Ecevit Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenen "2014-76962555-02" numaralı projenin bir kısmıdır. Aynı zamanda çalışmanın bir parçası Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

Bu çalışma Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenen "2014-76962555-02" numaralı projenin bir kısmıdır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik kurulundan (31.10.2014-protokol no: 8) etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M.S., Öner, T., ve Özdemir, S. (Eds.) (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: "Günün modası mı? Yoksa gereksinim mi?"*. İstanbul: STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi, İstanbul Aydın Üniversitesi. [Çevrimiçi: www.aydin.edu.tr/belgeler/IAU-STEM-Egitimi-Turkiye-Raporu-2015.pdf, Erişim tarihi: 10 Ekim 2016.]
- Allen, D. T., & Sohannard, D. R. (2002). *Green Engineering Environmentally Conscious Design of Chemical Processes*. Upper Saddle River: Prentice Hall PTR.
- Anastas, P., Wood-Black, F., Masciangioli, T., McGowan, E., & Ruth, L. (2007). *Exploring Opportunities in Green Chemistry and Engineering Education: A Workshop Summary to the Chemical Sciences Roundtable*. Washington (DC): National Academies Press
- Aydın-Günbatır, S. (2018). Elmanın kararmasının engellenmesi: Bir FeTeMM etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 8(2), 99-110.
- Basham, J. D. ve Marino, M. T. (2013). Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning. *TEACHING Exceptional Children*, 45(4), 8-15.
- Borrego, M., Newswander, C. B., McNair, L. D., McGinnis, S., & Parette, M. C. (2009). Using Concept Maps to Assess Interdisciplinary Integration of Green Engineering Knowledge. *Advances in Engineering Education*, 1, 1-26.
- Bozkurt-Altan, E., Üçüncüoğlu, İ. ve Zileli, E. (2019). Yatılı Bölge Ortaokulu Öğrencilerinin STEM Alanlarına Yönelik Kariyer Farkındalığının Araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 785-797.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Ceylan, S. (2014). *Ortaokul fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74-85.
- Dede, Y. (2015). *Üçüncü yöntem bilimsel topluluk olarak karma yöntem*. Y. Dede ve S. B. Demir (Ed.). Karma yöntem araştırmalarının temelleri, (ss. 3-22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115.
- EİE (Engineering is Elementary) (2013). *Here comes the sun: Engineering insulated homes*. United States of America: Museum of Science.
- Ercan, S. (2014). *Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: Tasarım temelli fen eğitimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ercan, S. ve Şahin, F. (2018). The Usage of Engineering Practices in Science Education: Effects of Design Based Science Learning on Students' Academic Achievement. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 128-164.
- Felix, A. L., Bandstra, J. Z., & Strosnider, W. H. J. (2010, March). *Design-Based science for STEM student recruitment and teacher professional development*. MidAtlantic American Society for Engineering Education Conference. Philadelphia.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw Hill.
- García-Serna, J., Pérez-Barrigón, L., & Cocero, M. J. (2007). New trends for design towards sustainability in chemical engineering: Green Engineering. *Chemical Engineering Journal*, 133(1-3), 7-30.
- Gülen, S. ve Yaman, S. (2018). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin FeTeMM Tabanlı ATBÖ Yaklaşımı Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (15), 1293-1322.

- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Science*, 13(1), 602-620.
- Harrel, P. E. (2010). Teaching an integrated science curriculum: Linking teacher knowledge and teaching assignments. *Issues in Teacher Education*, 19(1), 145-165.
- Knezek, G., Christensen, R., Tyler-Wood, T. ve Periathiruvadi, S. (2013). Impact of environmental power monitoring activities on middle school student perceptions of STEM. *Science Education International*, 24(1), 98-123.
- Kolodner, J. L. (2002). Facilitating the Learning of Design Practices: Lessons Learned from an Inquiry into Science Education. *Journal of Industrial Teacher Education*, 39(3), 9-40.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2016). *STEM eğitimi raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK).
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2018). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II*. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- NRC (National Research Council) (2010). *Exploring the intersection of science education and 21st century skills: A workshop summary*. Washington, DC: National Academies Press.
- Ortiz, A. M., Asiabanpour, B., Aslan, S., Jimenez, J. A., Kim, Y., & Salamy, H. (2015). *Engaging Students in Sustainability Education and Awareness of Green Engineering Design and Careers through a Pre-Engineering Program*. 122nd American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, 14-17 Haziran.
- Ozan, S. ve Uluçınar-Sağır, Ş. (2019). Kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme ünitesine yönelik FeTeMM etkinlikleri geliştirilmesi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 9(1), 52-66.
- Özçakır- Sümen, Ö. ve Çalıncı, H. (2016). Pre-service teachers' mind maps and opinions on STEM education implemented in an environmental literacy course. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 459-476.
- Partnership for 21st Century Skills (2009). P21 framework definitions. [Çevrim-içi: http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf, Erişim tarihi: 25 Temmuz 2016.]
- Riskowski, J. L., Todd, C. D., Wee, B., Dark, M., ve Harbor, J. (2009). Exploring the effectiveness of an interdisciplinary water resources engineering module in an eighth grade science course. *International Journal of Engineering Education*, 25(1), 181-195.
- Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and Engineering Teacher*, 71(8), 1-4.
- Schnittka, C., ve Bell, R. (2011). Engineering design and conceptual change in science: Addressing thermal energy and heat transfer in eighth grade. *International Journal of Science Education*, 33(13), 1861-1887.
- Sohannard, D. V., Allen, D. T., Nguyen, N., Austin, S. W., & Hesketh, R. (2003). Green Engineering Education through a U.S. EPA/Academia Collaboratio. *Environ. Sci. Technol*, 37(23), 5453-5462.
- Suchman, E. L. (2014). Changing academic culture to improve undergraduate STEM education. *Trends in Microbiology*, 22(12), 657-659.
- Sürmeli, H , Yıldırım, M , Göcük, A , Sevgi, Y . (2018). Secondary School Students' Performance and Opinions Towards Activities Based on Engineering Design Process. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47 (2) , 844-872
- Şahin, A., Ayar, M. C. ve Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 297-322.
- Şirin, S. R. ve Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerisi*. [Çevrim-içi: http://www.tusiad.org.tr/_rsc/shared/file/TUSIAD-pisa-rapor-BASKI.pdf, Erişim tarihi: 24 Mayıs 2014.]
- Tal, T., Krajcik, J. S. ve Blumenfeld, P. C. (2006). An observational methodology for studying group design activity. *Research in Engineering Design*, 2(4), 722-745.
- TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği) (2014). Sorumluluk Bildirimi Raporu 2014-2015. [Çevrim-içi: <http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/8658-tusiad-2014-2015-sorumluluk-bildirimi-raporunu-yayimladi>, Erişim tarihi: 18 Ocak 2016.]
- Uzel, L. (2019). *6. sınıf madde ve ısı ünitesinde gerçekleştirilen mühendislik tasarım temelli uygulamaların öğrencilerin problem çözme ve tasarım becerilerine etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.

- Venville, G., Wallace, J., Rennie, L., ve Malone, J. (2000). Bridging the boundaries of compartmentalized knowledge: Student learning in an integrated environment. *Research in Science and Technological Education*, 18(1), 23-25.
- Wagner, T. (2008). Rigor redefined. *Educational Leadership*, 66(2), 20-24.
- Watter, J. J. ve Diezman, C. M. (2013). Community partnerships for fostering student interest & engagement in STEM. *Journal of STEM Education: Innovations & Research*, 14(2), 47-55.
- Worker, S. & Mahacek, R. (2013). 4-H out-of- school STEM education. *Children's Technology and Engineering*, 18, 16-20.
- Wyss, V. L., Heulskamp, D. ve Siebert, C. J. (2012). Increasing middle school student interest in STEM careers with videos of scientists. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 501-522.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğretim Üyesi, Canay PEKBAY

canayaltindag@gmail.com

Doç. Dr., Yavuz SAKA

sakayavuz@gmail.com

Prof. Dr., Fitnat KAPTAN

fitnat@hacettepe.edu.tr

EK-1 Yalıtımlı Ev İnşa Etme Etkinliği Ders Planı

YALITIMLI EV İNŞA ETME

Öğrenciler bu etkinlikte iyi yalıtımlı ev modeli inşa edeceklerdir. Öğrenciler mühendislik tasarım sürecine eğlenceli bir şekilde katılacaklardır. Küçük gruplar halinde çalışacaklar ve takım çalışması ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatını bulacaklardır. Bu etkinlikte özellikle 21.yy becerilerinden işbirliği halinde çalışma becerisi gelişecektir.

Kazanımlar:

- Mühendislik tasarım sürecine katılır ve tartışır.
- Takım çalışması ve iletişim becerilerini geliştirir.
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirir.
- Bir model inşa eder.
- Modelin altında yatan bilimsel ilkeleri açıklar.
- Teknolojik tasarım yeteneklerini geliştirir.
- Yaratıcı düşünme becerisini geliştirir.

Etkinlikte Kullanılacak Malzemeler:

<ul style="list-style-type: none">• Mühendislik Tasarım Süreci Posteri• Köpük• Folyo• Keçe• El işi kağıdı• Balonlu ambalaj• Pamuk top• Kum• Açılıp-kapanır buzdolabı poşeti• Bıçak	<ul style="list-style-type: none">• Ekstradan model ev (kontrol)• Makas• Cetvel• Lamba• Termometre• L şeklinde destek• Kronometre• Öğrenci çalışma kağıdı• Şeffaf yaprak• 1 rulo bant
---	--

Etkinlik Değerlendirme Rubriği

Süre: 60dk



Kaynak: Sullivan-Wiley, R. (2013). Here Comes the Sun: Engineering Insulated Homes. Museum of Science: United States of America.

Yalıtımlı Ev İnşa Etme Etkinliği Ders Planı

Hazırlık:

1. Öğrenci çalışma kağıdında yer alan sonuç tablosu tahtaya asılır.
2. 1 veya 2 tane ekstra model ev oluşturun. Bu evler yalıtım denemelerinizi yaparken sizin kontrolünüz olacaktır.
3. Mühendislik Tasarım Süreci Posterini duvara asılır.

Problem Durumu:

Bugün hepiniz birer inşaat mühendisi gibi çalışacaksınız. Sizlere verilen bütçe dahilinde yalıtım malzemelerinizi seçip evinizi inşa edeceksiniz.

En iyi yalıtımlı evi inşa eden mühendis grubu yılın mühendisleri seçilecektir. Sizden istenen yalıtımlı bir ev tasarlamamız.

Araştırma:

Öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrılır.

1. Öğrenciler bu etkinlikte yalıtımlı ev modellerini inşa edeceklerdir.
2. Öğrencilere amaçlarını ve nasıl test edeceklerini hatırlatın:
 - **“Amacımızın ne olduğunu hatırlatabilecek biri var mı?”** Yalıtımı kullanarak, dışarının sıcaklığından etkilenmeyecek ev modeli inşa etmek.
3. Öğrencilerin yalıtımlı ev inşa etmeleri için 1000TL bütçeleri vardır. Çalışma kağıtlarında yalıtım malzemelerinin fiyatı yazmaktadır. Öğrencilerden bütçelerine göre kaç ev tasarlayacaklarına ve hangi malzemeleri kullanacaklarına karar vermeleri istenir.

Kriterler:

- Öğrenciler 2 kutu alabilir.
 - Model evlerinde kullanacakları yalıtımın fiyatını hesaplamak zorundadırlar.
4. Öğrenciler modellerini inşa ederken malzemeleri kombine edebilirler, modellerinde değişiklik yapabilirler, cam, kapı, çatı ekleyebilirler. Öğrencilere bazı sorular sorulur:
 - **“Büyük bir ev modeli kullandığınızda yalıtım maliyetinin nasıl etkileneceğini düşünüyorsunuz?”** Maliyet artacaktır.
 - **“Elinizdeki para ile daha fazla alabilmek için ne yapmayı önerirsiniz?”** İki iyi yalıtım maddesini birlikte kullanabiliriz.

Değerlendirme:

Model evler etkinlik değerlendirme rubriğine göre değerlendirilecek ve “EN İYİ YALITIMLI EV”e ödüller verilecektir.

Hayal Etme, Planlama ve Yaratma:

Öğrencilere, model evlerinde hangi malzemeyi kullanacaklarına karar vermeleri ve yalıtım olasılıklarını tartışmak için birkaç dakika verilir. Öğrencilerin yapacakları yalıtımın masrafını da önceden hesaplamaları için, öğrenciler teşvik edilir.

Grup üyeleri beyin fırtınası yaparak, çalışma kağıtlarındaki ilgili bölümü doldururlar. Öğrenciler yapılarını planladıktan sonra modellerini yaratmaya başlarlar. Öğrenciler yapılarını inşa ederken sınıf içinde dolaşarak birkaç soru sorun: **“Model evinizde kaç kişi yaşayacak?” “Neden yalıtım için bu malzemeleri seçtiniz?”** gibi.

Test Etme:

Gruplar test etmek için hazır olduklarında, tasarladıkları modeli test etmeden önce kontrol testi yapmalıdırlar (yalıtımsız ev modelindeki sıcaklık değişimini not etmelidirler). **“Kontrol testi yapmak neden önemlidir?”** Öğrenciler modellerinin şekil ve büyüklüğünü değiştirdikleri zaman, orijinal kontrol eviyle karşılaştırma yapmamış oluyor.

Öğrenciler model evlerini test ettikten sonra, verileri öğrenci çalışma kağıdına not ederler. Öğrenciler son olarak çalışma kağıtlarındaki sonuç tablosunu doldururlar.

İletişim:

Öğrenci grupları sırası ile yapılarını diğer gruplara anlatırlar. Bu sırada gruplar birbirlerine tasarımları ile ilgili soru sorabilirler.

- **Sıcaklık değişiminiz nedir?**
- **Hangi yalıtım malzemelerini kullandınız?**
- **Tasarımınızda en iyi çalışan ve geliştirilmesi gereken nedir?**

Mühendislik Tasarım Süreci posterini asın. Öğrencilere bu basamakların hangisini uyguladıklarını sorun.

Yalıtımlı Ev İnşa Etme Etkinliği Değerlendirme Rubriği

Her grup tasarlamış olduğu yapının sunumunu yaptıktan sonra, yapıları aşağıdaki rubriğe göre değerlendirilir. Değerlendirme sonucunda en yüksek puanı alan grup etkinliğin kazanını olur.

RUBRİK

Kategori	4 – İnanılmaz bir iş çıkardınız!	3 – İyi bir iş çıkardınız	2 – Kısmen iyi bir iş çıkardınız	1 – İyi bir iş çıkaramadınız
Model ev dışarının sıcaklığından etkilenmedi				
Bütçenin kullanımı				
Maliyeti düşük bir ev inşa edildi				
Tasarımın nasıl inşa edildiği açık ve anlaşılır.				
Analiz kısmı açık ve anlaşılır				
İyi bir grup çalışması				

Examining the Relationship Between the Psychological Capital Levels of Teachers and Toxic Leadership Behaviours of School Principals

Elif Bahadır, Ministry of Education, 0000-0002-1154-5853

Gökhan Kahveci, Recep Tayyip Erdoğan University, 0000-0001-6753-3395

Abstract

The main aim of this research is to reveal the relationship between teachers' psychological capital perceptions and toxic leadership behaviors of school principals. The population of the research designed in relational screening model consists of teachers working in high schools in the city center and districts of Trabzon during the academic year of 2017-2018. The sample of the study was chosen by random sampling method from the teachers working in secondary education institutions. In this context, the research was conducted with a total of 495 teachers. Psychological Capital Scale, Toxic Leadership Scale, and Personal Information Form were used as data collection tools. As a result of the research, it was found that teachers' perceptions of psychological capital were high and toxic leadership perceptions were low. In the research, it was found that there was a low level significant negative correlation between psychological capital and toxic leadership perceptions of teachers. In addition, it was concluded that toxic leadership behavior is a significant predictor of psychological capital perceptions of teachers.

Keywords: *teacher, school principal, psychological capital, toxic leadership, secondary school*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 858-879
DOI: 10.17679/inuefd.526845

Article type:
Research article

Received : 13.02.2019
Accepted : 25.07.2020

Suggested Citation

Bahadır, E. and Kahveci, G. (2020). Examining the Relationship Between the Psychological Capital Levels of Teachers and Toxic Leadership Behaviours of School Principals, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 858-879.
DOI: 10.17679/inuefd.526845

This article was produced from the master's thesis accepted by Recep Tayyip Erdoğan University, Institute of Social Sciences on November, 2018.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Psychological capital aims to find innovative ways to improve the human resources of today's organizations, in other words, their social and especially psychological capacities by capitalizing them for sustainable competitive advantage. Psychological capital is a high-grade positive structure with components of self-efficacy (thrust), optimism, hope and endurance (flexibility) (Luthans, Youssef and Avolio, 2007: 3). When the studies conducted are evaluated generally, it is seen that psychological capital has a positive relationship with positive organizational variables and has a negative relationship with negative organizational variables. Psychological capital, therefore, provides a perspective based on positivity in the organizational environment. Lipman-Bluemann (2005a) defines toxic leadership as "leaders who cause serious and permanent damage to individuals, groups, organizations, communities, and even the nations they lead, due to their destructive behavior and dysfunctional personal qualities or characteristics." The term toxic has therefore been used to identify a wide variety of dysfunctional leaders (Schmidt, 2008).

Purpose

In this study, how teachers and school principals perceive the leadership behaviors and how this situation affects the psychological capacity of teachers in educational organizations whose the most important capital is human have been discussed. The main aim of this study is to reveal the relationship between psychological capital levels of teachers working in official secondary education institutions of Trabzon Provincial Directorate of National Education and toxic leadership behaviors of school principals according to teachers' perceptions.

Method

This research has been designed in line with the correlative research, one of the relational screening models. Relational screening is the research that examines the relationship between two or more variables and the degree of variation of variables (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2016: 185). The target population of the study is composed of teachers who work in the secondary schools in the city center and districts of Trabzon in the academic year 2017-2018. The sample of the study was chosen among the teachers working in secondary schools by random sampling depending on the target population of the study. In this context, the research was conducted with a total of 495 teachers.

Findings

In the research, it was found that teachers' perceptions of psychological capital are high; their toxic leadership perceptions are low. While there were no differences in teachers' perception of psychological capital in terms of gender, age, marital status, year of service and type of school; psychological capital perception of teachers with postgraduate education level was found to be higher than that of undergraduate teachers with regard to education level variable. While the teachers' perceptions of toxic leadership do not differ in terms of gender, age, marital status, education level and year of service; toxic leadership perception of teachers working in Anatolian and science high schools and vocational and technical Anatolian high schools was found to be higher than that of teachers working in Anatolian İmam Hatip high school with regard to school type variable. A low-level significant relationship in negative direction was found between psychological capital and toxic leadership perceptions of teachers. In addition, it was concluded that toxic leadership behavior is a significant predictor of psychological capital perceptions of teachers.

Discussion & Conclusion

When the teachers' psychological capital perception average is evaluated, it is concluded that their psychological capital levels are high. This result shares similarity when the studies by Altınkurt, Ertürk and Yılmaz (2015) in the national literature and the studies by Bissesar (2014) in the international literature on the results of psychological capital perception averages of teachers are evaluated. It was concluded that the teachers' perceptions of psychological capital did not differ on the basis of demographic variables such as gender, age, marital status and year of service. Similar to this result, Büyükgöze and Kavak (2017) concluded that there is no difference in terms of gender, marital status and year of service in general psychological

capital levels of teachers working in secondary education and in his study, Wang et al., (2014) concluded that there is no difference in terms of gender, age and education level. Within the framework of the study, psychological capital perceptions of teachers working in Anatolian and science high schools and Anatolian İmam Hatip high schools were found to be higher than that of teachers working in vocational and technical Anatolian high schools with regard to optimism dimension. Unlike this result, in the study done by Büyükgöze and Kavak (2017), psychological resilience perceptions of teachers working in Anatolian high schools was found to be lower than that of teachers working in vocational high schools. Another important finding that aroused in the context of the research is that psychological capital perceptions of postgraduate teachers were found to be higher than that of graduate teachers in terms of educational level variable and in the dimensions of psychological capital general, self-efficacy, hope, and psychological resilience. Kaya, Balay and Demirci's (2014) studies in the national literature support this result in the sample of teachers working in secondary school. When toxic leadership perception averages are evaluated, school principals' perceptions of toxic leadership behaviors were found to be low. This result is in parallel with Demirel's (2015) study in the sample of teachers. It was observed that teachers' perceptions of toxic leadership did not differ on the basis of demographic variables such as gender, age, marital status and year of service. In parallel with this result, the study conducted by Çetinkaya and Ordu (2018) showed no significant difference between the marital status and service year variables. Toxic leadership perceptions of teachers working in Anatolian and science high schools and vocational and technical Anatolian high schools were found to be higher than that of teachers working in Anatolian İmam Hatip high school with regard to general, self-interest and selfishness dimensions of toxic leadership. In addition, it was found that there is a low level significant relationship in negative direction between psychological capital and toxic leadership and the school principals' toxic leadership behaviors are a significant predictor of the teachers' psychological capital. In the literature, no studies supporting or refuting this finding is found.

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Elif Bahadır, Millî Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-1154-5853

Gökhan Kahveci, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 0000-0001-6753-3395

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Trabzon il merkezi ve ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden tesadüfî örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu bağlamda araştırma, toplam 495 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Psikolojik Sermaye Ölçeği, Toksik Liderlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının yüksek; toksik liderlik algılarının ise düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin psikolojik sermaye ile toksik liderlik algıları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca toksik liderlik davranışının öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul Müdürü, Psikolojik Sermaye, Toksik Liderlik, Ortaöğretim.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 858-879
DOI: 10.17679/inuefd.526845

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 13.02.2019
Kabul Tarihi : 25.07.2020

Önerilen Atıf

Bahadır, E. ve Kahveci, G. (2020). Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 858-879. DOI: 10.17679/inuefd.526845

Bu makale Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Kasım, 2018 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

İnsan kaynaklarının örgütsel başarı ve sürdürülebilir rekabet avantajı için çok önemli olduğuna ve en iyi yatırım getirisi sunduğuna dair kanıtlar gün geçtikçe artmaktadır. Günümüz ekonomisinde insan kaynağının önemine inanan yöneticilerin insan kaynaklarına yapılan yatırımın arzu edilen bir dönüşüm için nasıl ölçülebileceğini, geliştirilebileceğini ve yönetilebileceğini objektif olarak gösterebilmeleri gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle insan kaynağına alternatif yatırımın sadece kısa vadede kârlılık açısından değil aynı zamanda uzun vadede hayatta kalma ve büyüme bakımından da bir rekabet avantajı olarak nasıl sermayeleştirilebileceği önem teşkil etmektedir (Luthans ve Youssef, 2004). Bu bağlamda ortaya çıkan psikolojik sermaye kavramı, günümüz örgütlerinin insan kaynaklarını yani sosyal ve özellikle psikolojik kapasitelerini sürdürülebilir rekabet avantajı için sermayeleştirerek bunları geliştirecek yenilikçi yollar bulmayı amaçlamaktadır (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007: 3).

Psikolojik sermayenin işyeri için önerilen pozitif uygulamalarının temelinde ise pozitif yaklaşım yer almaktadır (Luthans vd., 2007: 10). Martin Seligman tarafından ortaya atılan pozitif yaklaşım, zihinsel hastalıkları ve patolojileri iyileştirmeye odaklanan psikolojinin insanların hayatlarını daha değerli kılma ve potansiyelini gerçekleştirmek şeklinde olan iki unutulmuş misyonuna yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Pozitif psikoloji ile insan hayatındaki yanlışlara odaklanmak yerine insanların güçlü yönlerini kapsayan bir teori ve araştırma akımı başlatılmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji, örgüt yönetiminde yüksek derecede pozitif temelli yönetimi uygulayan iki bağlantılı yaklaşıma öncülük etmiştir. Bunlardan ilki pozitif örgütsel bilim hareketidir. Bu yaklaşım, kriz ve olumsuz koşullarda örgütsel hayatta kalma ve etkililiği artırabilecek olumlu örgütsel özellikleri vurgulamaktadır. İkincisi ise günümüz iş yerinde performans iyileştirmesi için ölçülebilirlik, geliştirilebilirlik ve yönetilebilirlik gibi özellikleri barındıran pozitif yönelimli insan kaynakları ve psikolojik kapasiteleri uygulayan pozitif örgütsel davranış yaklaşımıdır. Pozitif örgütsel davranış kapasiteleri öz-yeterlik (güven), umut, iyimserlik ve dayanıklılık (esneklik) olarak sıralanmıştır. Pozitif örgütsel davranış kapasitelerinin birleşimi ise pozitif psikolojik sermaye kapasitesi olarak adlandırılmaktadır (Luthans ve Youssef, 2004).

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde psikolojik sermaye ve boyutlarının örgütsel davranış alanındaki pek çok değişken ile ilişki içinde olduğu görülmektedir. Buna göre psikolojik sermayenin, iş tatmini (Akçay, 2011; Luthans, Norman, Avolio ve Avey, 2008); iş performansı (Akdoğan ve Polatçı, 2013; Walumbwa, Peterson, Avolio ve Hatnell, 2010); örgütsel bağlılık (Uygungil ve İşcan, 2018; Larson ve Luthans, 2006); örgütsel güven (Ergun-Özler ve Bozkurt-Yıldırım, 2015); örgütsel vatandaşlık (Avey, Reichard, Luthans ve Mhatre, 2011) kavramlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte psikolojik sermaye ile istenmeyen çalışan davranışları, sinizm, işten ayrılma niyeti, iş stresi, kaygı gibi kavramlar (Avey, Reichard, Luthans ve Mhatre, 2011) arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Ulusal literatür eğitim örgütleri bağlamında değerlendirildiğinde öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları (Sünkür-Çakmak ve Bakır-Arabacı, 2017), yeterlilik inançları (Kelekçi ve Yılmaz, 2015), politik becerileri (Özdemir ve Gören, 2016) ile pozitif; işten ayrılma niyetleri (Töremen ve Demir, 2016), tükenmişlikleri (Altinkurt, Ertürk ve Yılmaz, 2015) arasında negatif ilişkili sonuçlar bulunmuştur. Psikolojik sermaye ile olumlu ve yeni liderlik yaklaşımlarından olan otantik, dönüşümcü ve hizmetkâr liderlik kavramları arasında yurt içinde ve yurt dışında bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda otantik liderlik (Jensen ve Luthans, 2006; Keser ve Kocabaş, 2014); dönüşümcü liderlik (Gooty, Gavin, Johnson, Frazier ve Snow, 2009; Şengüllendi ve Şehitoğlu, 2017) ve hizmetkâr liderlik (Günaydın, Ürü-Sarı, Atan-Tarlacı ve Yozgat, 2016) ile psikolojik sermaye arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde psikolojik sermayenin olumlu örgütsel değişkenler ile pozitif, olumsuz örgütsel değişkenlerle ise negatif ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla psikolojik sermaye örgüt ortamında pozitifliği temel alan bir bakış açısı sunmaktadır. Çimen (2015) öğretmenlerin psikolojik sermaye algısına ilişkin yaptığı çalışma sonucunda psikolojik sermaye algıları yüksek olan öğretmenlerin psikolojik sermayelerini olumlu yönde etkileyen yönetici tutumlarını öğretmene olumlu yaklaşım, destekleyici davranışlar, iletişim, iş birliği ve görev paylaşımı şeklinde değerlendirmiştir. Bunun yanında yöneticilerin öğretmenlere sürekli müdahalede bulunması ve onlara karşı bürokratik davranması ile iki taraf arasında yaşanan olumsuz deneyimlerin psikolojik sermayeyi negatif yönde etkilediği belirlenmiştir. Luthans, Youssef ve Avolio (2007) liderlerin, takipçilerinin psikolojik sermayesini etkilediğini ve çoğu zaman psikolojik sermayenin de takipçilerin bağlılığını etkilediğini vurgulamıştır.

Liderlik üzerine yapılan araştırmaların birçoğunun kutupsal görüşlere göre dengelenmediği liderliğin etkili yönlerine yıkıcı olanlardan daha çok odaklanıldığı görülmektedir (Pelletier, 2010). Bu bağlamda liderlikle ilgili binlerce araştırma makalesi ortaya çıkmıştır (Schmidt, 2008). Yapılan çalışmalar sonucunda liderlerin olumlu özelliklerinin yanında olumsuz, yıkıcı özelliklerinin de olabileceği ve bu durumun örgüt ile çalışanları nasıl etkilediği konusu gündeme gelmiştir. Araştırmaların birçoğu başarılı liderlikle ilgili belirli özellikleri,

davranışları ve stilleri keşfetmeye çalışırken bazıları ise işlevsel olmayan liderliğin doğasını ve sonuçlarını anlamaya çalışmıştır (Ashforth, 1994; 1997; Einarsen, Asland ve Skosstad, 2007; Kellerman, 2004; Padilla, Hogan ve Kaiser, 2007; Tepper, 2000). Bazı çalışmalarda özellikle toksik liderlik olarak adlandırılan belirgin şekilde yıkıcı liderlik tipine odaklanılmıştır (Çetinkaya ve Ordu, 2018; Demirel, 2015; Goldman, 2006; Lipman-Blumen, 2005a; Lipman-Blumen, 2005b; Macklem, 2005; Pelletier, 2010; Reyhanoğlu ve Akın, 2016; Unur ve Pekerşen, 2017; Whicker, 1996; Wilson-Starks, 2003). Bu çalışmalar, toksik liderliğin örgütler, endüstriler ve örgüt paydaşları üzerindeki yıkıcı etkilerini tanımlamıştır. Whicker (1996) toksik lider terimini ortaya atarak liderlik sınıflandırmasında işlevsiz liderliği, toksik ve değişimsel liderlik olarak iki kategoriye ayırmıştır. Lipman-Blumen (2005a) insanların kusurlu bireyler olduğunu, iyi veya kötü liderliğin takipçilerin etkisinde kaldığını belirterek etkili liderlik paradigmasının kısıtlılığına dikkat çekmiştir. Dolayısıyla toksik terimi, çok çeşitli işlevsiz liderleri tanımlamak için kullanılmıştır (Schmidt, 2008). Toksik liderliğin yargı bozukluğu, anksiyete, asabiyet yaratarak çalışanları psikolojik olarak yıpratmış (Appelbaum ve Roy-Girard, 2007), örgüt sağlığını olumsuz etkilediği (Reyhanoğlu ve Akın, 2016), işlevsiz çalışan davranışı, üretkenlikte düşüş ve çatışmaya neden olduğu (Wilson-Starks, 2003), devamsızlığı (Macklem, 2005), iş stresini (Unur ve Pekerşen, 2017; Zagross ve Jamileh, 2016), tükenmişliği (Çetinkaya ve Ordu, 2018), örgütsel sinizmi (Ince, 2018) artırdığı yönünde çalışma sonuçları elde edilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışma kapsamında en önemli sermayesi insan olan eğitim örgütlerinde öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını nasıl algıladığı ve bu durumun öğretmenlerin psikolojik kapasiteleriyle ilişkisi incelenmiştir. Ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile bazı örgütsel değişken ve liderlik tiplerine yönelik çalışma yapılmıştır. Ancak öğretmenlerin algıları bakımından okul müdürlerinin toksik liderlik davranış özelliğine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın ana problemi, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada Trabzon ili merkez ve ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacını öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişki oluşturmaktadır. Bu genel amaç bağlamında aşağıdaki şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile bu algılarına yönelik okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, hizmet yılı ve okul türü) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasında ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin toksik liderlik davranışlarına ilişkin algıları onların psikolojik sermaye düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde sırasıyla araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin saptanmaya çalışıldığı bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2009). İlişkisel tarama, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin ve değişkenlerin birlikte değişim derecelerinin incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 185).

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Trabzon il merkezi ve ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşmanın güç olmasından dolayı örneklem alma yoluna gidilmiş ve bu bağlamda tesadüfi (basit seçkisiz) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilerek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2016: 85). Tesadüfi örnekleme yönteminin seçilmesindeki amaç; evrendeki tüm birimlerin seçilmek için eşit ve bağımsız bir olasılığının olması (Büyüköztürk vd., 2016) ve evrendeki bütün bireylerin eşit seçilme şansına sahip olması (Karasar, 2009) gerekçeleri oluşturmıştır. Bu araştırma kapsamında Trabzon il merkezi ve ilçelerinde bulunan 31 ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan öğretmenlere toplamda 825 ölçek uygulanmıştır. Bu ölçeklerden 535'i geri dönmüştür. Ancak ölçeklerin hatalı, eksik ve yanlış doldurulmasından ötürü 40 ölçek araştırma dışında

tutulmuştur. Bu işlemin sonucunda toplam 495 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu bağlamda araştırma çerçevesinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 250'si (%50.5) kadın, 245'i (%49.5) erkektir. Öğretmenlerin 89'u (%18.0) 20-30 yaş, 188'i (%38.0) 31-40 yaş, 166'sı (%33.0) 41-50 yaş ve 52'si (%10.5) 51 yaş ve üzerinde yer almaktadır. Öğretmenlerin 97'si (%19.6) bekâr, 398'i ise (%80.4) evli iken 389'u (%78.6) lisans, 106'sı ise (%21.4) lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre dağılımı 172'si (%34.7) 1-10 yıl, 166'sı (%33.5) 11-20 yıl, 157'si (%31.7) 21 ve üzeri yıl hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre dağılımına bakıldığında 158'i (%31.9) Anadolu ve Fen liselerinde; 196'sı (%39.6) Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde; 110'u (%22.2) Anadolu İmam Hatip liselerinde; 31'i ise (%6.3) diğer grubunda (Güzel Sanatlar Lisesi) görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm demografik özellikleri belirlemek üzere oluşturulan Kişisel Bilgi Formu'dur. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form öğretmenlerin demografik değişkenleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, hizmet yılı, okul türü) hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan soruları içermektedir. İkinci bölümde Çetin ve Basım'ın (2012) "Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği", üçüncü bölümde ise Çelebi, Güner ve Yıldız'ın (2015) "Toksik Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Örgütsel psikolojik sermaye ölçeği. Araştırmada ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarına ilişkin görüşlerinin saptanması amacıyla Çetin ve Basım (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek; iyimserlik, umut, öz-yeterlik ve dayanıklılık alt boyutları ile bu boyutları ölçen toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki ifadeler 6'lı likert türünde "Hiç katılmıyorum" ifadesi (1), "Tamamen katılıyorum" ifadesi (6) olacak şekildedir. Çetin ve Basım'ın (2012) yaptığı analiz çalışmalarında boyutların güvenilirlik katsayılarının .67 ile .85 arasında ve test-tekrar test ölçümlerinin ise .70 ile .77 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca yapılan faktör analizi sonucunda öz-yeterlik, iyimserlik, umut ve psikolojik dayanıklılık boyutlarını içeren dört faktörlü yapı doğrulanmıştır. Sonuçta uyarlanan ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çetin ve Basım, 2012). Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları iyimserlik boyutu için .68; psikolojik dayanıklılık boyutu için .73; umut boyutu için .75 ; öz-yeterlik boyutu için .88 ve ölçeğin toplamı için .90'dır. Bununla birlikte ölçeğin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerleri $\chi^2/df=3.351$; CFI=.89; RMSEA=.07; SRMR=.05 şeklindedir.

Toksik liderlik ölçeği. Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algılarının saptanması amacıyla Çelebi, Güner ve Yıldız'ın (2015) "Toksik Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, Çelebi, Güner ve Yıldız (2015) tarafından öğretmen algılarına yönelik okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarını ölçmek üzere geliştirilmiştir. Toksik liderlik ölçeği; değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencillik ve olumsuz ruhsal durum alt boyutları ile bu boyutları ölçen toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bütünü'nün güvenilirliği .96 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları değer bilmezlik boyutu için .95; bencillik boyutu için .94; çıkarıcılık boyutu için .95 ; olumsuz ruhsal durum boyutu için .92 ve ölçeğin toplamı için .97'dir. Bununla birlikte ölçeğin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerleri $\chi^2/df=4.345$; CFI=.91; RMSEA=.08; SRMR=.05 şeklindedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılarak araştırmanın amaçlarına yönelik gerekli analizler yapılmıştır. Veriler SPSS'e yüklendikten sonra kayıp veriler kontrol edilmiştir. Bunun sonucunda 40 ölçekte kayıp verinin olduğu görülmüştür. Kayıp veriler değerlendirme dışında tutulmuştur. Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için betimsel istatistik yapılmıştır. Verilerin analizine geçmeden önce hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek için normallik testi yapılmıştır. Verilerin normallik dağılımını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve normallik Q-Q grafikleri incelenmiştir. Normal dağılımın sağlanması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması ve normal dağılım grafiklerinin normallik çizgisine yakın yerlerde toplanması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik dağılımına ilişkin veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Ölçeklerin Toplamı ve Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişken	n	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Psikolojik Sermaye	495	-1.695	6.126
Öz-Yeterlik	495	-1.602	5.152
İyimserlik	495	-0.381	0.468
Umut	495	-1.638	5.573
Psikolojik Dayanıklılık	495	-1.257	3.533
Toksik Liderlik	495	0.840	0.542
Değer Bilmezlik	495	1.252	1.843
Çıkarıcılık	495	1.053	0.783
Bencilik	495	0.647	-0.195
Olumsuz Ruhsal Durum	495	0.605	-0.252

Tablo 1'e bakıldığında psikolojik sermaye ölçeğinin toplamı, öz-yeterlik, umut ve psikolojik dayanıklılık alt boyutlarında ve toksik liderlik ölçeğinin değer bilmezlik alt boyutu için normal dağılımın sağlanmadığı; diğer alt boyutlarda ve toksik liderlik ölçeğinin toplamında ise normal dağılımın sağlandığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda verilerin analizinde parametrik ve parametrik olmayan yöntem karar verilmiştir. Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve toksik liderlik algılarını belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri alınmıştır. Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve toksik liderlik algılarının demografik değişkenler bağlamında farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için normalliğin sağlandığı koşullarda parametrik testlerden olan t-testi, tek yönlü varyans analizi testi yapılmıştır. Normalliğin olmadığı durumlarda ise parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis H- Testi kullanılmıştır. Psikolojik sermaye ile toksik liderlik arasındaki ilişkinin analizinde Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Toksik liderliğin psikolojik sermayeyi yordama düzeyini belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında gerçekleştirildiği için etik kurul izni alınmamıştır.

BULGULAR

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye ve toksik liderliğe yönelik algıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ile Toksik Liderlik Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	n	\bar{X}	SS
Psikolojik Sermaye	495	4.71	0.59
Öz-Yeterlik	495	4.92	0.75
İyimserlik	495	4.41	0.64
Umut	495	4.80	0.69
Psikolojik Dayanıklılık	495	4.70	0.67
Toksik Liderlik	495	2.12	0.85
Değer Bilmezlik	495	1.94	0.84
Çıkarıcılık	495	2.00	0.92
Bencilik	495	2.27	1.02
Olumsuz Ruhsal Durum	495	2.26	0.98

Tablo 2'de öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının ortalamaları Öz-yeterlik boyutunda \bar{X} =4.92; İyimserlik boyutunda \bar{X} =4.41; Umut boyutunda \bar{X} =4.80; Psikolojik Dayanıklılık boyutunda \bar{X} =4.70 ve Psikolojik Sermayenin genel toplamında \bar{X} =4.71 olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının en yüksek öz-yeterlik en düşük iyimserlik boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin toksik liderlik algılarının ortalamaları Değer Bilmezlik boyutunda \bar{X} =1.94; Çıkarıcılık boyutunda \bar{X} =2.00; Bencilik boyutunda \bar{X} =2.27; Olumsuz Ruhsal Durum boyutunda \bar{X} =2.26 ve toksik liderliğin genel toplamında \bar{X} =2.12 olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin toksik liderlik algılarının en yüksek bencilik en düşük değer bilmezlik boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve toksik liderlik algılarında cinsiyet değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Toksik Liderlik Algıları

<i>t-Testi</i>							
	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
<i>İyimserlik</i>	Kadın	250	4.46	0.62	1.733	493	.084
	Erkek	245	4.36	0.66			
<i>Çıkarıcılık</i>	Kadın	250	1.95	0.90	-1.018	493	.309
	Erkek	245	2.04	0.93			
<i>Bencillik</i>	Kadın	250	2.19	0.99	-1.879	493	.061
	Erkek	245	2.36	1.00			
<i>Olumsuz Ruhsal Durum</i>	Kadın	250	2.27	1.01	.203	493	.839
	Erkek	245	2.26	0.96			
<i>Toksik Liderlik</i>	Kadın	250	2.08	0.83	-1.017	493	.310
	Erkek	245	2.16	0.87			
<i>Mann Whitney U Testi</i>							
	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
<i>Psikolojik Dayanıklılık</i>	Kadın	250	253.12	63280.00	29345.000	-.808	.419
	Erkek	245	242.78	59480.00			
<i>Umut</i>	Kadın	250	256.33	64083.00	28542.000	-1.315	.188
	Erkek	245	239.50	58677.00			
<i>Öz-yeterlik</i>	Kadın	250	242.00	60500.00	29125.000	-.947	.344
	Erkek	245	254.12	62260.00			
<i>Psikolojik Sermaye</i>	Kadın	250	252.21	63052.50	29572.500	-.662	.508
	Erkek	245	243.70	59707.50			
<i>Değer Bilmezlik</i>	Kadın	250	244.19	61048.50	29673.500	-.600	.549
	Erkek	245	251.88	61711.50			

Tablo 3'e bakıldığında cinsiyete göre öğretmenlerin psikolojik sermayenin toplamı ($Z=-.662$; $p>.05$), öz-yeterlik ($Z=-.947$; $p>.05$), iyimserlik ($t_{(493)}=1.733$; $p>.05$), umut ($Z=-1.315$; $p>.05$) ve psikolojik dayanıklılık ($Z=-.808$; $p>.05$) alt boyutlarında; toksik liderliğin toplamı ($t_{(493)}=-1.017$; $p>.05$), değer bilmezlik ($Z=-.600$; $p>.05$), çıkarıcılık ($t_{(493)}=-1.018$; $p>.05$), bencillik ($t_{(493)}=-1.12-1.879$; $p>.05$) ve olumsuz ruhsal durum ($t_{(493)}=.203$; $p>.05$) alt boyutlarında algıları istatistiksel anlamda farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve toksik liderlik algılarının yaşa göre farklılık durumunu belirlemek için gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Yaşa Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Toksik Liderlik Algıları

ANOVA										
	Yaş	n	\bar{X}	SS	V.K.	K.T.	S.D	K.O	F	p
<i>İyimserlik</i>	20-30	89	4.43	0.65	G.A.	.694	3	.231	.550	.648
	31-40	188	4.45	0.63	G.İ.	206.355	491	.420		
	41-50	166	4.36	0.66	Toplam	207.048	494			
	51-üst	52	4.42	0.64						
<i>Çıkarıcılık</i>	20-30	89	1.99	0.97	G.A.	5.274	3	1.758	2.081	.102
	31-40	188	2.04	0.91	G.İ.	414.825	491	.845		
	41-50	166	1.88	0.83	Toplam	420.099	494			
	51-üst	52	2.22	1.01						
<i>Bencilik</i>	20-30	89	2.27	1.10	G. A.	3.069	3	1.023	.980	.402
	31-40	188	2.28	1.01	G.İ.	512.503	491	1.044		
	41-50	166	2.20	0.96	Toplam	515.572	494			
	51-üst	52	2.48	1.07						
<i>Olumsuz Ruhsal Durum</i>	20-30	89	2.35	1.13	G.A.	1.268	3	.423	.433	.730
	31-40	188	2.26	0.97	G.İ.	479.621	491	.977		
	41-50	166	2.21	0.91	Toplam	480.889	494			
	51-üst	52	2.30	1.01						
<i>Toksik Liderlik</i>	20-30	89	2.12	0.92	G.A.	2.838	3	.946	1.302	.273
	31-40	188	2.14	0.82	G.İ.	356.750	491	.727		
	41-50	166	2.04	0.78	Toplam	359.587	494			
	51-üst	52	2.30	1.01						
Kruskal Wallis H Testi										
	Yaş	N	Sıra Ort.		X ²	SD	p			
<i>Psikolojik Dayanıklılık</i>	20-30	89	231.75							
	31-40	188	245.09							
	41-50	166	259.47		2.322	3	.508			
	51-üst	52	249.72							
<i>Umut</i>	20-30	89	246.70							
	31-40	188	249.99							
	41-50	166	254.46		2.067	3	.559			
	51-üst	52	222.40							
<i>Öz-yeterlik</i>	20-30	89	232.71							
	31-40	188	252.82							
	41-50	166	244.90		2.211	3	.530			
	51-üst	52	266.63							
<i>Psikolojik Sermaye</i>	20-30	89	239.16							
	31-40	188	253.36							
	41-50	166	245.80		.663	3	.882			
	51-üst	52	250.77							
<i>Değer Bilmezlik</i>	20-30	89	231.30							
	31-40	188	259.06							
	41-50	166	234.94		6.095	3	.107			
	51-üst	52	278.31							

Tablo 4'e bakıldığında yaşa göre öğretmenlerin psikolojik sermayenin toplamı ($X^2_{(3)}=6.095; p>.05$), öz-yeterlik ($X^2_{(3)}=2.211; p>.05$), iyimserlik ($F_{(491)}=.550; p>.05$), umut ($X^2_{(3)}=2.067; p>.05$) ve psikolojik dayanıklılık ($X^2_{(3)}=2.322; p>.05$) alt boyutlarında; toksik liderliğin toplamı ($F_{(491)}=1.302; p>.05$), değer bilmezlik ($X^2_{(3)}=6.095; p>.05$), çıkarıcılık ($F_{(491)}=2.081; p>.05$), bencilik ($F_{(491)}=.980; p>.05$) ve olumsuz ruhsal durum ($F_{(491)}=.433; p>.05$) alt boyutlarında algıları istatistiksel anlamda farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve toksik liderlik algılarının medeni duruma göre farklılık durumunu belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi ve Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Toksik Liderlik Algıları

<i>t-Testi</i>							
	Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	t	SD	p
<i>İyimserlik</i>	Evli	398	4.41	0.65	.116	493	.908
	Bekâr	97	4.41	0.63			
<i>Çıkarıcılık</i>	Evli	398	1.99	0.89	-.204	493	.838
	Bekâr	97	2.01	1.01			
<i>Bencillik</i>	Evli	398	2.28	0.99	.275	493	.783
	Bekâr	97	2.25	1.12			
<i>Olumsuz Ruhsal Durum</i>	Evli	398	2.25	0.95	-.626	493	.532
	Bekâr	97	2.32	1.09			
<i>Toksik Liderlik</i>	Evli	398	2.12	0.83	-.127	493	.899
	Bekâr	97	2.13	0.94			
<i>Mann Whitney U Testi</i>							
	Medeni Durum	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
<i>Psikolojik Dayanıklılık</i>	Evli	398	248.64	98958.50	19048.500	-	.840
	Bekâr	97	245.38	23801.50			
<i>Umut</i>	Evli	398	250.27	99608.00	18399.000	-	.472
	Bekâr	97	238.68	23152.00			
<i>Öz-yeterlik</i>	Evli	398	247.00	98304.50	18903.500	-	.751
	Bekâr	97	252.12	24455.50			
<i>Psikolojik Sermaye</i>	Evli	398	249.86	99443.50	18563.500	-	.558
	Bekâr	97	240.38	23316.50			
<i>Değer Bilmezlik</i>	Evli	398	248.96	99085.00	18922.000	-	.762
	Bekâr	97	244.07	23675.00			

Tablo 5'e bakıldığında medeni duruma göre öğretmenlerin psikolojik sermayenin toplamı ($Z=-.586$; $p>.05$), öz-yeterlik ($Z=-.318$; $p>.05$), iyimserlik ($t_{(493)}=.116$; $p>.05$), umut ($Z=-.719$; $p>.05$) ve psikolojik dayanıklılık ($Z=-.202$; $p>.05$) alt boyutlarında; toksik liderliğin toplamı ($t_{(493)}=-.127$; $p>.05$), değer bilmezlik ($Z=-.303$; $p>.05$), çıkarıcılık ($t_{(493)}=-.204$; $p>.05$), bencillik ($t_{(493)}=.275$; $p>.05$) ve olumsuz ruhsal durum ($t_{(493)}=-.626$; $p>.05$) alt boyutlarında algıları istatistiksel anlamda farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve toksik liderlik algılarının eğitim düzeyine göre farklılık durumunu belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi ve Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Eğitim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Toksik Liderlik Algıları

		t-Testi					
	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	t	SD	p
<i>İyimserlik</i>	Lisans	389	4.41	0.63	-.464	493	.643
	Lisansüstü	106	4.44	0.68			
<i>Çıkarıcılık</i>	Lisans	389	1.98	0.90	-.726	493	.468
	Lisansüstü	106	2.05	0.99			
<i>Bencillik</i>	Lisans	389	2.23	0.98	-1.657	493	.098
	Lisansüstü	106	2.42	1.14			
<i>Olumsuz Ruhsal Durum</i>	Lisans	389	2.23	0.97	-1.471	493	.142
	Lisansüstü	106	2.39	1.02			
<i>Toksik Liderlik</i>	Lisans	389	2.09	0.83	-1.302	493	.193
	Lisansüstü	106	2.21	0.90			
		Mann Whitney U Testi					
	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
<i>Psikolojik Dayanıklılık</i>	Lisans	389	240.62	93601.00	17746.000	-2.209	.027
	Lisansüstü	106	275.08	29159.00			
<i>Umut</i>	Lisans	389	238.66	92840.00	16985.000	-2.795	.005
	Lisansüstü	106	282.26	29920.00			
<i>Öz-yeterlik</i>	Lisans	389	239.04	92987.50	17132.500	-2.682	.007
	Lisansüstü	106	280.87	29772.50			
<i>Psikolojik Sermaye</i>	Lisans	389	239.42	93133.50	17278.500	-2.558	.011
	Lisansüstü	106	279.50	29626.50			
<i>Değer Bilmezlik</i>	Lisans	389	245.21	95388.50	19533.500	-.833	.405
	Lisansüstü	106	258.22	27371.50			

Tablo 6 incelendiğinde eğitim düzeyine göre öğretmenlerin psikolojik sermayenin toplamı ($Z=-2.258$; $p<.05$), öz-yeterlik ($Z=-2.682$; $p<.05$), umut ($Z=-2.795$; $p<.05$) ve psikolojik dayanıklılık ($Z=-2.209$; $p<.05$) alt boyutlarında algıları istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre ölçeğin toplamı (Sıra Ort.=279.50), Öz-yeterlik (Sıra Ort.=280.87), Umut (Sıra Ort.=282.26) ve Psikolojik Dayanıklılık (Sıra Ort.=275.08) boyutları açısından lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin algılarının lisans düzeyine sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanında toksik liderliğin toplamı ($t_{(493)}=-1.302$; $p>.05$), değer bilmezlik ($Z=-.833$; $p>.05$), çıkarıcılık ($t_{(493)}=-.726$; $p>.05$), bencillik ($t_{(493)}=-1.657$; $p>.05$), iyimserlik ($t_{(493)}=-.464$; $p>.05$) ve olumsuz ruhsal durum ($t_{(493)}=-1.471$; $p>.05$) alt boyutlarında öğretmenlerin algıları istatistiksel anlamda farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve toksik liderlik algılarının hizmet yılına göre farklılık durumunu belirlemek için gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7
Hizmet Yılına Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Toksik Liderlik Algıları

ANOVA										
	Hizmet Yılı	n	\bar{X}	SS	V.K.	K.T.	S.D	K.O	F	p
<i>İyimserlik</i>	1-10	172	4.41	0.65	G.A.	.444	2	.222	.528	.590
	11-20	166	4.45	0.64	G.İ.	206.605	492	.420		
	21-üst	157	4.38	0.63	Toplam	207.048	494			
<i>Çıkarıcılık</i>	1-10	172	2.00	0.98	G.A.	.038	2	.019	.022	.978
	11-20	166	1.98	0.86	G.İ.	420.061	492	.854		
	21-üst	157	2.00	0.91	Toplam	420.099	494			
<i>Bencillik</i>	1-10	172	2.25	1.08	G. A.	1.689	2	.844	.808	.446
	11-20	166	2.22	0.95	G.İ.	513.883	492	1.044		
	21-üst	157	2.36	1.01	Toplam	515.572	494			
<i>Olumsuz Ruhsal Durum</i>	1-10	172	2.28	1.08	G.A.	.862	2	.431	.442	.643
	11-20	166	2.21	0.92	G.İ.	480.027	492	.976		
	21-üst	157	2.31	0.94	Toplam	480.889	494			
<i>Toksik Liderlik</i>	1-10	172	2.10	0.90	G.A.	.486	2	.243	.333	.717
	11-20	166	2.09	0.78	G.İ.	359.101	492	.730		
	21-üst	157	2.16	0.86	Toplam	359.587	494			
Kruskal Wallis H Testi										
	Hizmet Yılı	N	Sıra Ort.			X ²	SD	p		
<i>Psikolojik Dayanıklılık</i>	1-10	172	245.00			2.873	2	.238		
	11-20	166	236.80							
	21-üst	157	263.13							
<i>Umut</i>	1-10	172	247.32			.006	2	.997		
	11-20	166	248.19							
	21-üst	157	248.54							
<i>Öz-yeterlik</i>	1-10	172	240.83			1.083	2	.582		
	11-20	166	246.86							
	21-üst	157	257.06							
<i>Psikolojik Sermaye</i>	1-10	172	245.04			.181	2	.914		
	11-20	166	247.57							
	21-üst	157	251.70							
<i>Değer Bilmezlik</i>	1-10	172	234.80			2.483	2	.289		
	11-20	166	258.67							
	21-üst	157	251.18							

Tablo 7 incelendiğinde hizmet yılına göre öğretmenlerin psikolojik sermayenin toplamı ($X^2_{(2)}=.181$; $p>.05$), öz-yeterlik ($X^2_{(2)}=1.083$; $p>.05$), iyimserlik ($F_{(492)}=.528$; $p>.05$), umut ($X^2_{(2)}=.006$; $p>.05$) ve psikolojik dayanıklılık ($X^2_{(2)}=2.873$; $p>.05$) alt boyutlarında; toksik liderliğin toplamı ($F_{(492)}=.333$; $p>.05$), değer bilmezlik ($X^2_{(2)}=2.483$; $p>.05$), çıkarıcılık ($F_{(492)}=.022$; $p>.05$), bencillik ($F_{(492)}=.808$; $p>.05$) ve olumsuz ruhsal durum ($F_{(492)}=.442$; $p>.05$) alt boyutlarında algıları istatistiksel anlamda farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve toksik liderlik algılarının okul türüne göre farklılık durumunu belirlemek için gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8
Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye ve Toksik Liderlik Algıları

ANOVA											
	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	V.K.	K.T.	S.D	K.O	F	p	
<i>İyimserlik</i>	AFL(1)	158	4.51	0.57	G.A.	6.227	3	2.076	5.075	.002	1>2
	ML(2)	196	4.29	0.72	G.İ.	200.822	491	.409			3>2
	İHL(3)	110	4.53	0.59	Toplam	207.048	494				
	Diğer(4)	31	4.29	0.48							
<i>Çıkarıcılık</i>	AFL(1)	158	2.06	0.96	G.A.	8.432	3	2.811	3.352	.019	1>3
	ML(2)	196	2.08	0.97	G.İ.	411.667	491	.838			2>3
	İHL(3)	110	1.75	0.71	Toplam	420.099	494				
	Diğer(4)	31	2.01	0.92							
<i>Bencillik</i>	AFL(1)	158	2.42	1.01	G. A.	9.422	3	3.141	3.047	.028	1>3
	ML(2)	196	2.29	1.08	G.İ.	506.150	491	1.031			2>3
	İHL(3)	110	2.04	0.90	Toplam	515.572	494				
	Diğer(4)	31	2.25	0.93							
<i>Olumsuz Ruhsal Durum</i>	AFL(1)	158	2.38	1.01	G.A.	7.992	3	2.664	2.766	.041	1>3
	ML(2)	196	2.31	1.04	G.İ.	472.897	491	.963			2>3
	İHL(3)	110	2.05	0.78	Toplam	480.889	494				
	Diğer(4)	31	2.14	0.98							
<i>Toksik Liderlik</i>	AFL(1)	158	2.23	0.87	G.A.	6.883	3	2.294	3.194	.023	1>3
	ML(2)	196	2.15	0.90	G.İ.	352.705	491	.718			2>3
	İHL(3)	110	1.91	0.67	Toplam	359.587	494				
	Diğer(4)	31	2.12	0.82							
Kruskal Wallis H Testi											
	Okul Türü	N	Sıra Ort.		X2	SD	p				
<i>Psikolojik Dayanıklılık</i>	AFL	158	241.39								
	ML	196	244.84		1.786	3	.618				
	İHL	110	255.89								
	Diğer	31	273.73								
<i>Umut</i>	AFL	158	243.34								
	ML	196	249.17		.972	3	.808				
	İHL	110	246.27								
	Diğer	31	270.48								
<i>Öz-yeterlik</i>	AFL	158	249.92								
	ML	196	250.27		2.098	3	.552				
	İHL	110	234.10								
	Diğer	31	273.19								
<i>Psikolojik Sermaye</i>	AFL	158	250.04								
	ML	196	242.74		.594	3	.898				
	İHL	110	250.80								
	Diğer	31	260.95								
<i>Değer Bilmezlik</i>	AFL	158	264.20								
	ML	196	242.39								
	İHL	110	226.98		5.886	3	.117				
	Diğer	31	275.48								

Tablo 8 incelendiğinde okul türüne göre öğretmenlerin toksik liderliğin toplamı ($F_{(491)}=3.194$; $p<.05$), iyimserlik ($F_{(491)}=5.075$; $p<.05$), çıkarıcılık ($F_{(491)}=3.352$; $p<.05$), bencillik ($F_{(491)}=3.047$; $p<.05$) ve olumsuz ruhsal durum ($F_{(491)}=2.766$; $p<.05$) alt boyutlarında algıları istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre toksik liderliğin toplamı, çıkarıcılık, bencillik ve olumsuz ruhsal durum alt boyutlarında Anadolu Fen ve Mesleki Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarının Anadolu İmam Hatip Liselerinde

görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte iyimserlik boyutunda Anadolu Fen ve Anadolu İmam Hatip liselerinden görev yapan öğretmenlerin algılarının Mesleki Liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öte yandan psikolojik sermayenin toplamı $X^2_{(3)}=.594$; $p>.05$), öz-yeterlik ($X^2_{(3)}=2.098$; $p>.05$), umut ($X^2_{(3)}=.972$; $p>.05$), değer bilmezlik ($X^2_{(3)}=5.886$; $p>.05$) ve psikolojik dayanıklılık ($X^2_{(3)}=1.786$; $p>.05$) alt boyutlarında öğretmenlerin algıları istatistiksel anlamda farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve toksik liderlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9
Psikolojik Sermaye ile Toksik Liderlik Arasındaki İlişki

	İyimserlik	Psikolojik Dayanıklılık	Umut	Öz-yeterlik	Psikolojik Sermaye	Değer Bilmezlik	Çıkarıcılık	Bencilik	Olumsuz Ruhsal Durum	Toksik Liderlik
İyimserlik	1									
Psikolojik Dayanıklılık	.473**	1								
Umut	.523**	.761**	1							
Öz-yeterlik	.452**	.784**	.801**	1						
Psikolojik Sermaye	.705**	.888**	.909**	.901**	1					
Değer Bilmezlik	-.335**	-.223**	-.234**	-.207**	-.290**	1				
Çıkarıcılık	-.326**	-.178**	-.191**	-.124**	-.235**	.875**	1			
Bencilik	-.227**	-.117**	-.135**	-.051	-.151**	.670**	.765**	1		
Olumsuz Ruhsal Durum	-.270**	-.132**	-.152**	-.108*	-.190**	.733**	.780**	.717**	1	
Toksik Liderlik	-.318**	-.177**	-.194**	-.131**	-.236**	.898**	.942**	.880**	.897**	1

** $p<.01$

Tablo 9'a bakıldığında psikolojik sermaye ile toksik liderlik arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [$r=-.236$, $p<.01$]. Psikolojik sermayenin geneli ile toksik liderliğin değer bilmezlik [$r=-.290$, $p<.01$], çıkarıcılık [$r=-.235$, $p<.01$], bencilik [$r=-.151$, $p<.01$], olumsuz ruhsal durum [$r=-.190$, $p<.01$] boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Psikolojik sermayenin boyutları ile toksik liderliğin boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde öz-yeterlik ile değer bilmezlik [$r=-.207$, $p<.01$], çıkarıcılık [$r=-.124$, $p<.01$], olumsuz ruhsal durum [$r=-.108$, $p<.01$] boyutları ile toksik liderliğin geneli [$r=-.131$, $p<.01$] arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken öz-yeterlik ile bencilik [$r=-.051$, $p>.05$] boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamsız bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik sermayenin iyimserlik boyutu ile değer bilmezlik [$r=-.335$, $p<.01$], çıkarıcılık [$r=-.326$, $p<.01$] ve toksik liderlik [$r=-.318$, $p<.01$] arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunurken bencilik [$r=-.227$, $p<.01$], olumsuz ruhsal durum [$r=-.270$, $p<.01$] boyutları ile iyimserlik arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Psikolojik sermayenin umut boyutu ile değer bilmezlik [$r=-.234$, $p<.01$], çıkarıcılık [$r=-.191$, $p<.01$], bencilik [$r=-.135$, $p<.01$], olumsuz ruhsal durum [$r=-.152$, $p<.01$] boyutları ve toksik liderliğin geneli [$r=-.194$, $p<.01$] arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik sermayenin psikolojik dayanıklılık boyutu ile değer bilmezlik [$r=-.223$, $p<.01$], çıkarıcılık [$r=-.178$, $p<.01$], bencilik [$r=-.117$, $p<.01$], olumsuz ruhsal durum [$r=-.132$, $p<.01$] boyutları ve toksik liderliğin geneli [$r=-.177$, $p<.01$] arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına göre yordanmasına ilişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Psikolojik Sermayenin Toksik Liderliğe Göre Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken		B	Std. Error	B	T	p
Psikolojik Sermaye	Sabit	5.059	.070		72.702	.000
	Toksik Liderlik	-.164	.030	-.236	-5.389	.000
		R= .236	R ² = .056	F _(1,493) =29.040	p= .000	

Tablo 10'a bakıldığında toksik liderliğin psikolojik sermayenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir [R=.236, R²=.056, F_(1, 493)=29.040, p=.000]. Bunun yanında psikolojik sermayeye ilişkin toplam varyansın %6'sı toksik liderlik ile açıklanmaktadır. Elde edilen bu bulgulara göre toksik liderlik davranışının psikolojik sermayenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Öğretmenlerin psikolojik sermaye algı ortalamaları değerlendirildiğinde psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ulusal alanyazında Altinkurt, Ertürk ve Yılmaz (2015) ile Büyükgöze ve Kavak'ın (2017) çalışmaları ile uluslararası alanyazında ise Bissesar (2014) tarafından yapılan öğretmenlerin psikolojik sermaye algı ortalamalarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçtan farklı olarak Kaya, Balay ve Demirci (2014) ile Wang, Chen ve Hsuo (2014) öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini orta düzeyde bulgulamıştır. Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının yüksek çıkması, onların mesleki açıdan başarılı olduklarını ve çevresini pozitif olarak etkileyebildiklerini (Altinkurt, vd., 2015) göstermektedir. Psikolojik sermayesi yüksek olan bireyler, mesleklerinin taleplerini karşılamada daha esnek ve uyumlu bir şekilde hareket etmekte ve daha yüksek düzeyde yeterlilik ve refah düzeyine sahip olmaktadır (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007: 24). Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının yüksek düzeyde çıkması öğretmenlerin güçlü, gelişime açık ve pozitif düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri boyutlar açısından değerlendirildiğinde genel manada yüksek bir katılım olduğu sonucuna ulaşılmakla birlikte ortalamanın en yüksek öz-yeterlilik, en düşük ise iyimserlik boyutunda olduğu görülmüştür. Bu sonuç Büyükgöze ve Kavak'ın (2017) lise öğretmenleri örnekleminde yaptıkları çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgudan hareketle öz-yeterliliğinin yüksek olması öğretmenler bağlamında incelendiğinde öğretmenlerin mesleğinin görev ve sorumluluklarına yönelik gerekli bilgi, beceri ve tutumlarda kendilerini yetkin olarak algıladıklarına (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009) işaret etmektedir. Dahası algılanan öz-yeterliliğin motivasyonu ve performansı artıracağı, stres, korku ve zorlu iş koşulları altında etkili işleyişe önemli bir katkısı olacağı öngörülmektedir (Bandura ve Locke, 2003). Ayrıca çok sayıda araştırma bulgusu psikolojik sermaye öz-yeterliliğinin (güven ya da etkililik) psikolojik sermayenin performans sonuçları üzerinde bir etkiye sahip olma kriterini en iyi şekilde karşıladığını ve gelişime açık olduğunu da desteklemektedir (Luthans vd., 2007). Çalışma çerçevesinde öğretmenlerin iyimserlik algıları diğer boyutlar açısından değerlendirildiğinde en az ortalama sahip olsa da genel olarak yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oral, Tösten ve Elçiçek (2017) tarafından yapılan çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının cinsiyet, yaş, medeni durum ve hizmet yılı gibi demografik değişkenler bazında farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer bir şekilde Altinkurt vd., (2015) çalışmasında öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini cinsiyet, hizmet yılı değişkenleri açısından; Büyükgöze ve Kavak (2017) ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu genel psikolojik sermaye düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı değişkenleri açısından; Kaya vd., (2014) çalışmasında cinsiyet ve branş değişkenleri açısından; Kelekçi ve Yılmaz'ın (2015) çalışmasında öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları cinsiyet, branş açısından; Sünkür'ün (2014) yaptığı çalışmada cinsiyet, medeni durum ve branş değişkeni açısından; Wang vd., (2014) tarafından yapılan çalışmada ise cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi açısından

fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak medeni durum değişkeni açısından Altınkurt vd., (2015) öz-yeterlik boyutunda; Büyükgöze ve Kavak (2017) ise umut boyutunda evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre; Kaya vd., (2014) 20 ve üzeri hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini 0-5 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu; Sünkür (2014) yaş değişkeni açısından dayanıklılık, umut ve öz-yeterlik boyutlarında 46 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre; hizmet yılı değişkenine açısından 21 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenlerin diğer gruplarda yer alan öğretmenlere göre; Wang vd., (2014) öz-yeterlik boyutunda 20 ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenlerin daha az olan öğretmenlere göre; psikolojik sermaye genel, öz-yeterlik ve umut boyutunda evli öğretmenlerin bekar olanlara göre; Sing ve Garh (2014) cinsiyet değişkeni açısından bayan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma çerçevesinde öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile okul türü değişkeni arasında ölçeğin toplamı, öz-yeterlik, umut, psikolojik dayanıklılık boyutlarında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Ancak iyimserlik boyutunda anadolu ve fen liselileri ile anadolu imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin iyimserlik algılarının mesleki ve teknik anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak Büyükgöze ve Kavak'ın (2017) yaptığı çalışmada ise anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık algılarının meslek liselerindeki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Öğretmenler örnekleminde yapılan çalışmalardan (Altınkurt vd., 2015; Kelekçi ve Yılmaz, 2015) okul türü değişkeni ile psikolojik sermaye ve boyutları arasında farklılık bulunmamıştır. Olumsuz olaylar ya da istenmeyen durumlarla karşı karşıya kaldığında iyimser insanlar, sebeplerin kendilerinden bağımsız yani dışsal, geçici ve duruma özgü olduğuna karar verir (Luthans vd., 2007: 91). Araştırma kapsamında anadolu ve fen liselerinde çalışan öğretmenler ile anadolu imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin iyimserlik algılarının mesleki ve teknik anadolu liselerindeki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olması, iyimser öğretmenlerin okul içinde yaşadıkları olumsuz durumların geçici olduğunu düşünerek kendilerini geleceğe yönelik motive etmelerinden kaynaklı olabilir. Bu bağlamda mesleki ve teknik anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin hem öğrencilerin akademik performansının düşük düzeyde olması hem de davranış problemleriyle sıklıkla karşı karşıya kalarak geleceğe yönelik belirsizlik ve kaygı hissetmelerinden dolayı iyimser bakış açısı sergileyemedikleri söylenebilir.

Araştırma bağlamında ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının eğitim düzeyi değişkeni açısından psikolojik sermaye genel, öz-yeterlik, umut ve psikolojik dayanıklılık boyutlarında lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin algılarının lisans düzeyinde olanlara göre daha yüksek düzeyde olmasıdır. Ulusal alanyazında Kaya vd.,'nin (2014) çalışması ortaokulda görev yapan öğretmenler örnekleminde bu sonucu destekler niteliktedir. Bu sonuçtan farklı olarak Büyükgöze ve Kavak (2017) tarafından yapılan lise öğretmenleri örneklemindeki çalışmada lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin iyimserlik algıları, lisanüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Wang vd., (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinde eğitim düzeyi değişkeni açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin toksik liderlik algı ortalamaları değerlendirildiğinde okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarını toksik olarak algılamadıkları söylenebilir. Bu sonuç öğretmenler örnekleminde yapılan Demirel (2015); Çetinkaya ve Ordu (2018) ile sağlık çalışanları örnekleminde yapılan İzgüden, Eroymak ve Erdem'in (2016) araştırmalarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuçtan farklı olarak Green (2014) tarafından yapılan eğitim örgütlerinde toksik liderlik adlı çalışmada eğitimciler % 90 oranda toksik liderle çalıştıklarını bildirmişlerdir. Hitchcock (2015) San Diego Sivil Toplum Kuruluşlarında toksik lider davranışının % 63 katılımcı tarafından var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Williams (2005) ise ABD ordusunda toksik liderliğin varlığını bulgulanmıştır. Uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışanların yöneticilerini toksik lider olarak algıladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin toksik liderlik algıları boyutlar açısından değerlendirildiğinde genel manada düşük düzeyde bir katılım olduğu sonucuna ulaşılmakla birlikte ortalamanın en yüksek bencillik, en düşük ise değer bilmezlik boyutunda olduğu görülmüştür. Dolayısıyla araştırma kapsamında çıkan sonuçtan hareketle öğretmenler, okul müdürlerinin bencil özelliklere sahip olduğunu ancak kendilerine karşı değersizlik duygusu hissettirmedikleri şeklinde bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Çetinkaya ve Ordu'nun (2018) yaptığı çalışma

bu sonuçla paralellik göstermektedir. Green (2016) tarafından yapılan çalışmada da en yüksek ortalamanın bencilik boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirel (2015) tarafından yapılan çalışmada ise boyutlar bazında en yüksek ortalamanın olumsuz ruhsal durum boyutunda, en düşük ortalamanın değer bilmezlik boyutunda olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin toksik liderlik algılarının cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet yılı gibi demografik değişkenler bazında farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuca paralel olarak Çetinkaya ve Ordu (2018) tarafından yapılan çalışmada medeni durum, branş ve hizmet yılı değişkenleri, Demirel (2015) tarafından yapılan çalışmada ise yaş, branş, mesleki kıdem değişkenleri ile toksik liderlik ve boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde sağlık çalışanları örnekleminde yapılan toksik liderlik çalışmalarından Özer, Uğurluoğlu, Kahraman ve Avcı (2017) cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyi açısından fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Demirel (2015) toksik liderlik genel, değer bilmezlik ve olumsuz ruhsal durum boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin erkeklere göre; toksik liderlik genel, değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencilik boyutlarında medeni hal değişkeni açısından evli öğretmenlerin bekârlara göre yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. İzgüden vd., (2016) cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından bekar, kadın, genç yaş grubu ve eğitim düzeyi yüksek olan sağlık personelinin; Özer vd., (2017) ise yaş ve hizmet yılı açısından 28-38 yaş grubu ile 5-15 yıllık hizmet yılına sahip sağlık personelinin toksik liderlik algısı daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Chua ve Murray (2015) cinsiyet değişkeni açısından kadınların erkeklere göre, Hitchcock (2015) ise cinsiyet değişkeni açısından kadın personelin erkek personele göre; yaş değişkeni açısından ortalama 38 yaşa sahip olanların; eğitim düzeyi değişkeni açısından yüksek eğitim düzeyine sahip olanların düşük olanlara göre toksik liderlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda çalışma kapsamında öğretmenlerin toksik liderlik algılarının cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet yılı gibi demografik değişkenler açısından fark göstermemesi çalışılan örneklem grubunun özelliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma çerçevesinde ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise öğretmenlerin toksik liderlik algılarının okul türü değişkeni açısından farklılık göstermesidir. Bu bağlamda toksik liderliğin genel, çıkarıcılık, olumsuz ruhsal durum ve bencilik boyutlarında anadolu ve fen liseleri ile mesleki ve teknik anadolu liselerindeki öğretmenlerin toksik liderlik algılarının anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin algılarına göre anadolu ve fen liseleri ile mesleki ve teknik anadolu liselerinin okul müdürleri, anadolu imam hatip liselerinin müdürlerinden daha yüksek düzeyde toksik lider olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuç, anadolu imam hatip liselerindeki okul müdürlerinin genel amaçlarının akademik başarının yanı sıra din ve ahlak eğitimi ile öğretimini de ön planda tutmalarından kaynaklanabilir. Ulusal literatürde bu bulguyu destekleyen veya örtüşen herhangi bir sonuca ulaşılamamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin toksik liderlik algılarını ve demografik değişkenler açısından istatistikî olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirleyen yeterli çalışmanın olmaması, eğitim örgütlerinde bu alandaki çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın sonuçlarının eğitim örgütleri bağlamında yapılacak çalışmalara öncülük etmesi öngörülmektedir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda öğretmenlerin psikolojik sermaye ile toksik liderlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan korelasyon analizi sonucunda psikolojik sermaye ile toksik liderlik arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu sonucu öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri yükseldikçe toksik liderlik algılarının düştüğü; öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri düştükçe toksik liderlik algılarının yükseleceği şeklinde yorumlamak mümkündür. Alanyazında bu bulguyu destekleyen ya da farklılık gösteren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini inceleyen bazı araştırmalar incelendiğinde psikolojik sermayenin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi (Altınkurt vd., 2015); okulun DNA profilinin gelişigüzel, yönetim ağırlıklı ve pasif saldırgan örgüt olması (Bostancı, Çelik ve Kahraman, 2017); işten ayrılma niyeti (Töremen ve Demir, 2016) ile negatif ilişkili olduğu; yaşam doyumu (Akgün, 2015); iş yeri ruhsallığı (Barut, 2017); okul DNA profilinin esnek, tam zamanlı, askeri örgüt olması (Bostancı vd., 2017); algılanan örgütsel destek (Büyükgöze ve Kavak, 2017); kişisel ve genel yeterlilik inançları (Kelekçi ve Yılmaz, 2015); politik beceri (Özdemir ve Gören, 2016); iş doyumu ve örgütsel bağlılık (Sünkür-Çakmak ve Bakır-Arabacı, 2017) ile pozitif ilişki içinde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin toksik liderlik algıları ile örgütsel sinizm (Demirel, 2015); tükenmişlik (Çetinkaya ve Ordu, 2018) arasında negatif ilişki bulunmuştur. Bu araştırma sonuçları göstermektedir ki psikolojik sermaye pozitif örgütsel bir değişken iken

toksik liderlik negatif bir örgütsel değişkendir. Toksik liderlik değişkeninin örgüt içinde var olması başta çalışanların psikolojik sermayeleri olmak üzere örgüt ortamına zarar veren bir durumdur. Bu durum özellikle eğitim örgütleri bağlamında değerlendirildiğinde okulun etkililiği, verimliliği ve dolayısıyla başarısına da olumsuz etki edeceği söylenebilir.

Araştırma kapsamında analiz sonuçları incelendiğinde ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu şeklindedir. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarının yokluğu öğretmenlerin psikolojik sermayelerini artıran bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, okul müdürlerinin etkili liderlik modelleri sergilemelerinde ve hem kendi hem de öğretmenlerin psikolojik sermaye kapasiteleri hakkında onlara destek olacak programlar, hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin yüksek lisans ya da doktora yapmalarını teşvik edici bazı uygulama ve düzenlemeler yapılabilir. Dahası eğitim fakültelerinde yer alan lisans programlarına eğitim yönetimi, teftişi ve planlanması alanına yönelik dersler eklenebilir. Okullarda toksik lider davranışlarının neler olabileceği ve bu davranışlara karşı nasıl önlem alınabileceği hususunda öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Okul müdürlerinin seçiminde görev alan personelin eğitime verilen önem artırılabilir. Bu personelin özellikle örgütsel davranış alanına hâkim olması ve etkili liderlik potansiyelini değerlendirme yöntemleri konusunda eğitim almaları sağlanabilir. Aynı zamanda okul müdürlerinin de toksik liderlik üzerine yapılan araştırmaların bilincinde olmaları sağlanarak etkili ve başarılı okul müdürlerini örnek almaları teşvik edilebilir. Psikolojik sermaye ve toksik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi, resmi ve özel anaokulu, ilkökul, ortaokul, üniversiteler evreninde, daha geniş ve çeşitliliği olan bir örnekleme gerçekleştirilebilir. Bu şekilde araştırma sonuçlarının genellenebilirliği artırılabilir. Psikolojik sermaye diğer olumsuz liderlik türleriyle birlikte ele alınabilir. Ulusal alanyazında eğitim örgütleri bağlamında toksik liderlik örgütsel güven, bağlılık, iş doyumunu, iş mutluluğu, örgütsel vatandaşlık, örgütsel adalet gibi örgütsel davranış alanına yönelik farklı değişkenler ile birlikte ele alınabilir. Ülkemizde eğitim örgütleri bağlamında özellikle toksik liderlik araştırmaları artırılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında gerçekleştirildiği için etik kurul izni alınmamıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akçay, V. H. (2011). Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ile ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 123-140.
- Akdoğan, A. ve Polatçı, S. (2013). Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde iş aile yayılımı ve psikolojik iyi oluşun etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 273-293.
- Akgün, E. (2015). *Lise öğretmenlerinin psikolojik sermaye düzeyleri ile yaşam doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Altınkurt, Y., Ertürk, A. ve Yılmaz, İ. (2015). Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 166-187.
- Appelbaum, S. H., & Roy-Girard, D. (2007). Toxins in the workplace: Affect on organizations and employees. *Corporate Governance*, 7(1), 17-28. doi:10.1108/14720700710727087.
- Ashforth, B. E. (1994). Petty tyranny in organizations. *Human Relations*, 47, 755-779.

- Ashforth, B. E. (1997). Petty tyranny in organizations: A preliminary examination of antecedents and consequences, *Canadian Journal Of Administrative Sciences/Revue Canadienne Des Sciences D'administration*, 14(3), 126-140.
- Avey, J.B., Reichard, R.J., Luthans, F., & Mhatre, K.H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 127-152.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Barut, A. (2017). Öğretmenlerin işyeri ruhsallığı ile pozitif psikolojik sermaye alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bissesar, C. S. (2014). An exploration of the relationship between teachers' psychological capital and their collective self-esteem. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(9), 35-52.
- Bostancı, A. B., Çelik, K. ve Kahraman, Ü. (2017). Okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 140-156.
- Büyükgöze, H. ve Kavak, Y. (2017). Algılanan örgütsel destek ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi: Lise öğretmenleri örneğinde bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 1-32. doi: 10.14527/kuey.2017.001.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chua, S. M. Y., & Murray, D. W. (2015). How toxic leaders are perceived: Gender and information-processing. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(3), 292-307.
- Çelebi, N., Güner, H. ve Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 249-268.
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Çetinkaya, H. ve Ordu, A. (2018). Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 15-27.
- Çimen, İ. (2015). Öğretmenlerin psikolojik sermaye algısına ilişkin faktörlerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Demirel, N. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (Gaziantep Şehitkâmil ilçesi örneği) (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Einarsen, S., Aasland, M. S., & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model. *Leadership Quarterly*, 18(3), 207-216.
- Ergun-Özler, N. D. ve Bozkurt-Yıldırım, H. (2015). Örgütsel güven ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 5(2015), 163-188.
- Goldman, A. (2006). High toxicity leadership: Borderline personality disorder and the dysfunctional organization. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 733-746.
- Gooty, J., Gavin, M., Johnson, P. D., Frazier, M. L., & Snow, D. B. (2009). In the eyes of the beholder transformational leadership, positive psychological capital, and performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(4), 353-367.
- Green, J. E. (2014). Toxic Leadership in Educational Organizations. *Education Leadership Review*, 15(1), 18-33.
- Günaydın, S. C., Ürü-Sarı, F. O., Atan-Tarlacı, Ö. ve Yozgat, U. (2016). Hizmetkâr liderliğin pozitif örgütsel davranış değişkenleri ile ilişkisi üzerine bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 2016 (1), 25-42. doi: 25.1234/0123456789.
- Hitchcock, M. J. (2015). *The relationship between toxic leadership, organizational citizenship, and turnover behaviors among san diego nonprofit paid staff* (Doctoral dissertation). University of San Diego.
- Ince, F. (2018). Toxic leadership as a predictor of perceived organizational cynicism. *International Journal of Recent Scientific Research*, 9(2), 24343-24349. doi: 10.24327/IJRSR.
- İzgüden, D., Eroyamak, S. ve Erdem, R. (2016). Sağlık kurumlarında görülen toksik liderlik davranışları: Bir üniversite hastanesi örneği. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 262-276.
- Jensen, S. M., & Luthans, F. (2006). The relationship between entrepreneurs' psychological capital and authentic leadership dimensions. *Journal Of Managerial Issues*, 18(2), 254-273.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A., Balay, R. ve Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 47-68.

- Kelekçi, H. ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 992-1007. doi: 10.17860/efd.96988.
- Kellerman, B. (2004). *Bad leadership: what it is, how it happens, why it matters*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Keser, S. ve Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-22.
- Larson, M., & Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(2), 75-92. doi: 10.1177/10717919070130020601.
- Lipman-Blumen, J. (2005a). *The allure of toxic leaders: Why we follow destructive bosses and corrupt politicians-and how we can survive them*. USA: Oxford University Press.
- Lipman-Blumen, J. (2005b). The allure of toxic leaders: Why followers rarely escape their clutches. *Ivey Business Journal*, 69(3), 1-40.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford: Oxford University Press.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate- employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219-238. doi: 10.1002/job.507.
- Macklem, K. (2005). The toxic workplace. *Maclean's*, 118, 34-35.
- Oral, B., Tösten, R. ve Elçiçek, Z. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 77-87.
- Özdemir, M. ve Gören, S. Ç. (2016). Politik beceri ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-13. doi: 10.16986/HUJE.2016015699.
- Özer, Ö., Uğurluoğlu, Ö., Kahraman, G. ve Avcı, K. (2017). A study on toxic leadership perceptions of healthcare workers. *Global Business and Management Research: An International Journal*, 9(1), 12-23.
- Padilla, A., Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, 18(2007), 176-194.
- Pelletier, K. L. (2010). Leader toxicity: An empirical investigation of toxic behavior and rhetoric. *Leadership*, 6(4), 373-389. doi: 10.1177/1742715010379308.
- Reyhanoğlu, M. ve Akin, Ö. (2016). Toksik liderlik örgütsel sağlığı olumsuz yönde etkiler mi? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 442-459.
- Schmidt, A. A. (2008). *Development and validation of the toxic leadership scale* (Master's thesis). Maryland University: Maryland, ABD.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Singh, N., & Garg, A. (2014). Psychological capital and well-being among teachers-a study on gender differences. *Psychology*, 4(11), 426-428.
- Sünkür, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin olumlu psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Sünkür-Çakmak, M. ve Bakır-Arabacı, İ. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(62), 890-809.
- Şengüllendi, M. F., ve Şehitoğlu, Y. (2017). Dönüşümcü liderlik ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisinde eğitim düzeyinin moderatör rolü. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 112-126.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth Edition). Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 43, 178-190.
- Töremen, F. ve Demir, S. (2016). Sahip oldukları psikolojik sermayenin öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 166-179.
- Unur, K. ve Pekerşen, Y. (2017). İş stresi ile toksik davranışlar arasındaki ilişki: Aşçılar üzerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(1), 108-129.
- Uygungil, S. ve İşcan, Ö. F. (2018). Pozitif psikolojik sermaye, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(31), 435-453.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.

- Wang, J. H., Chen, Y. T., & Hsuo, M. H. (2014). A case study on psychological capital and teaching effectiveness in elementary schools. *IACSIT International Journal of Engineering and Technology*, 6(4), 331-337. doi: 10.7763/IJET.2014.V6.722
- Walumbwa, F. O., Peterson, S.J., Avolio, B.J., & Hartnell, C.A. (2010). An investigation of the relationships among leader and follower psychological capital, service climate, and job performance. *Personnel Psychology*, 63, 937-963.
- Whicker, M. L. (1996). *Toxic leaders: When organizations go bad*. Westport, CT. Quorum Books.
- Williams, D. F. (2005). *Toxic leadership in the u.s. army* (Master's thesis). U.S. Army War College, ABD
- Wilson-Starks, K. Y. (2003). Toxic leadership. <http://www.transleadership.com/ToxicLeadership.pdf> adresinden 16.04.2018 tarihinde elde edildi.
- Zagross, H. ve Jamileh, Z. (2016). Relationship between toxic leadership and job stress of knowledge workers. *Studies in Business and Economics*, 11(3), 84-89.

İletişim/Correspondence

Öğretmen. Elif BAHADIR
elifkan.89@gmail.com
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ
gokhan.kahveci@erdogan.edu.tr

Examining Non-Native English Speaking Academics' Communication Apprehension in International Academic Meetings: A Turkish Context

Turgay Han, Ordu University, Ordu , Turkey, ORCID ID: 0000-0002-9196-0618

Halis Gözpnar, Giresun University, Giresun, Turkey, ORCID ID: 0000-0002-1470-2287

Manolya Akyüz, Ordu University, Ordu, Turkey, ORCID ID: 0000-0002-6216-9253

Abstract

This study aims to investigate the sources of communication apprehension in foreign language experienced by Turkish academics working at state universities (e.g., non-native speakers of English) in international academic meetings and their perceptions towards this matter. As the sample of the study, 44 (20 females and 24 males) participants were selected from voluntary academics from two universities. Using the quantitative research design, the data were collected by the Foreign Language Anxiety Scale (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986) and Personal Communication Fear Scale (McCroskey, 1982). The results indicated that although female participants have higher levels of FLA than male participants, there were no significant differences by genders.

Keywords: *Communication anxiety, academic meetings, English-as-a-foreign language, Turkish Speakers of English.*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 880-893
DOI: 10.17679/inuefd.533100

Article type:
Research article

Received : 27.02.2019
Accepted : 18.08.2020

Suggested Citation

Han, T., Gözpnar, H., Akyüz, M. (2020). Examining Non-Native English Speaking Academics' Communication Apprehension in International Academic Meetings: A Turkish Context. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 880-893. DOI: 10.17679/inuefd.533100

Bu makale 14-15 Mayıs 2018 tarihlerinde Karadeniz Teknik Üniversitesinde gerçekleştirilen 7th International Narrative and Language Studies Conference'inde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Although numerous studies are examining the impact of English test performance and anxiety on class activities (e.g. Aydın, 1999; Aydın, 2008, 2012; Merç, 2011; Subaşı, 2010), there is little research examining foreign language teachers' anxiety (FLTA) experienced by Turkish academics (Han, 2016). This study investigates communication anxiety (CA) along with foreign language teachers' anxiety experienced by Turkish academics in international academic meetings, filling the gaps in this research field. The result of this study indicated that there were no significant differences in CA in a foreign language concerning genders. The results of the study may guide academics on how to alleviate their CA and develop strategies to overcome while participating in international academic meetings.

Purpose

This study examines the sources of CA with foreign language anxiety that non-native Turkish speakers of English experience in international academic meetings and the strategies they use to overcome them. The following research questions guide the study:

1. To what extent do the Turkish academics experience CA?
2. Is there a significant difference between FLTA and CA among male and female academics?

Method

This study uses a survey method. Quantitative research was conducted to analyze the data obtained from the Foreign Language Anxiety Scale (Horwitz, et al., 1986), the Personal Report of Communication Apprehension-24 (PRCA-24) (McCroskey, 1982). The sample group of the research consisted of 44 non-native English-speaking academics working in the fields of social sciences (e.g., history, sociology) and sciences (e.g., chemistry, medicine) in Turkish universities. Data were collected from the multiple sources; a) background questionnaire for the profiles of participants (e.g. experiences in a foreign country, presentation experiences at international conferences, gender, and age), b) PRCA-24, and c) the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) (Horwitz, et al., 1986). The quantitative data obtained from the scales (e.g. PRCA-24 and FLCAS) were descriptively (e.g. mean scores and standard deviations) and inferentially (t-tests) analyzed.

Findings

The results indicated that nearly half of the participants were anxious about their language proficiency levels. Although female participants have higher levels of FLA than male participants, there is no significant difference in FLA concerning gender. The findings of this study are in accord with previous studies (Aida, 1994; Ngidi & Sibaya, 2003; Sargül, 2000; Wilson, 2006) indicating that female participants are more anxious than male participants due to cultural and social characteristics. The FLA difference did not base on gender in this study and previous studies result from the culture-specific context of foreign language communication (cf. Burroughs & Marie, 1995; Wahab, et al., 2004). Another finding of this study is that both female and male participants experience a moderate level of CA in group discussions, meetings, interpersonal conversations, and public speaking contexts. In contrast to Wick-Nelson and Israel (2006) which stated that the level of CA may differ concerning gender, this study revealed that there are no significant differences in CA by gender. Finally, the study revealed that there is no significant difference in CA between female and male participants in group discussions, meetings, interpersonal conversations, and public speaking contexts though male participants receive lower mean scores.

Discussion & Conclusion

In this present study, the results indicated that Turkish academics experience anxiety while presenting and communicating in international academic meetings such as symposiums and conferences. In academic

presentations, a presenter is expected to have the ability to speak English fluently and most of the academics perceive this as a difficult task to perform (Ho, 2011). Talking/listening in front of others is one of the factors causing anxiety (Awan, et al., 2010). As a result of this type of anxiety, academics prefer not to attend international academic meetings. They thus tend to prefer the writing field which reduces their anxiety level (Leki, 1999). Avoidance of communication, therefore, leads to low academic achievement (e.g., Aida, 1994; Horwitz, 2001; McCroskey & Anderson, 1976; MacIntyre & Gardner, 1991). As a solution to this problem, non-native academics may be encouraged to attend English-speaking courses to reduce their CA in a foreign language whereas they are monitored about their progress.

Anadili İngilizce olmayan Akademisyenlerin Uluslararası Akademik Toplantılarda Yabancı Dilde Yaşadığı İletişim Kaygıları: Türkiye Bağlamı

Turgay Han, Ordu University, Ordu , Turkey, ORCID ID: 0000-0002-9196-0618

Halis Gözpnar, Giresun University, Giresun, Turkey, ORCID ID: 0000-0002-1470-2287

Manolya Akyüz, Ordu University, Ordu, Turkey, ORCID ID: 0000-0002-6216-9253

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye'deki devlet üniversitelerinde çalışan anadili İngilizce olmayan Türk akademisyenlerin uluslararası bilimsel toplantılarda yaşadıkları yabancı dilde iletişim kaygısı kaynaklarının ve onların bu konudaki algılarının incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini olarak Türkiye'deki iki üniversiteden 44 gönüllü akademisyen (20 kadın ve 24 erkek olmak üzere) seçilmiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada veriler Yabancı Dil Kaygısı Ölçeği (Horwitz, et al, 1986) ve Kişisel İletişim Korkusu Bildirme Ölçeği (McCroskey, 1982) ile toplanmıştır. Nicel veriler kaygı ve iletişim korkusu ölçeklerinden toplanırken nitel veriler profil formu ve yüz yüze görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma bulguları kadınların daha yüksek kaygı yaşamalarına rağmen, akademisyenlerin cinsiyet değişkenine göre iletişim ve yabancı dil kaygılarında anlamlı ölçüde bir fark olmadığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: İletişim Kaygısı, Akademik Toplantılar, Yabancı Dil olarak İngilizce, İngilizce Konuşan Türkler.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 880-893
DOI: 10.17679/inuefd.533100

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 27.02.2019
Kabul Tarihi : 18.08.2020

Önerilen Atıf

Han, T., Gözpnar, H., Akyüz, M. (2020). Examining Non-Native English Speaking Academics' Communication Apprehension in International Academic Meetings: A Turkish Context. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 880-893. DOI: 10.17679/inuefd.533100

Bu makale 14-15 Mayıs 2018 tarihlerinde Karadeniz Teknik Üniversitesinde gerçekleştirilen 7th International Narrative and Language Studies Conference'inde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

INTRODUCTION

Anxiety, in simple terms, is a psychological condition meaning fear and phobia, which also prevents one's learning (Scovel, 2001). Freud describes anxiety as an emotional state accompanied by psychological stimulation (qt. in Weiner & Craighead, 2010, p.1698). It is also generally accepted as an obstacle in the field of foreign language linked with anxiety in general. Horwitz, Horwitz, and Cope (1986: 128) defines foreign language anxiety (FLA) as "a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process". Besides its natural occurrence in the learning and teaching environment, there are also negative emotional reactions possible to come out (MacIntyre, 1999). In this sense, FLA is also related to the fear resulting from the requirement of linguistic performance with an insufficient level of language (Gardner & MacIntyre, 1993). Several studies have shown that anxiety has a negative effect on foreign language learning and its linguistic performance (cf. Aida, 1994; Horwitz, 1986; Horwitz, et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1991; Young, 1991). Additionally, FLA is a performance evaluation in academic and social environments (Horwitz & Horwitz, & Cope, 1991). Considering foreign languages, English as a universal and dominant language is considerably significant not only for college/university students but also for academics who are non-native English speakers (Ferris & Tagg, 1996). However, in the course of speaking English, the anxiety of speaking is possible to be at the highest level (Lucas 1984; Phillips 1992; Price 1991) for non-native academics and CA is more likely to increase, preventing the speaker from being open to communication and also from improving his/her communication skills (Daly, Caughlin, & Stafford, 1997).

Academics are responsible to do scientific research as well as to attend international academic meetings. The presentations they make to introduce their research and to contribute to the scientific field are means of enhancing the ability to speak. Several academics perceive them as a difficult task to perform (Ho, 2011). Talking/listening in front of others is one of the basic factors causing anxiety (Awan, et al., 2010). This type of anxiety can lead academics to prefer not to attend international academic meetings. Avoidance of communication, therefore, leads to a decrease in academic achievement (e.g., Aida, 1994; Horwitz, 2001; McCroskey & Anderson, 1976; MacIntyre & Gardner, 1991).

There are also other factors causing problems such as lack of competence in phonetic/linguistic, lack of experience, lack of public speaking, and fear of using academic language (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2002). The anxiety of academics on communication discourages them from asking questions to the audience in a scientific environment, thus discouraging the audience from answering the questions as well. This atmosphere reduces the efficacy level of the scientific environment in such a manner as to damage communicative initiatives. As a result, academics make negative progress in terms of their academic achievements in the future (McCroskey, 1997).

Types of FLA

FLA is examined from different perspectives such as CA, test anxiety and fear of negative evaluation (e.g., Daly, 1991; Horwitz et al., 1986; Young, 1990; Aida, 1994). Communication apprehension (CA) is defined as "an individual's level of fear or anxiety associated with either real or anticipated communication with another person or persons" (McCroskey, 1984:13) and is a subset of performance anxiety. According to McCroskey (1997), a high level of CA can automatically affect people in economic, academic, and social terms. Despite extensive knowledge in their field of study, people with a high level of CA cannot express themselves well, being unable to convey their knowledge to the other side. Affecting the social relations of individuals in the workplace, this situation decreases enthusiasm for collaboration along with work efficiency. Also, individuals having difficulties in meeting the requirements of their jobs which require them to communicate with people may have to quit their jobs because of failure to show effective performance. Regarding the negative effects of CA, one of the concrete reflections of it on individuals is the avoidance of public speaking. CA that some individuals intensely experience manifests itself in a lack of communication and willingness to communicate (Burgoon 1976; McCroskey & Richmond, 1987; Phillips 1997).

As another type of anxiety, test anxiety is a psychological reaction of intense distress due to negative feelings of individuals about the exam and in parallel with this, motivation and performance efficiency decrease in the presence of a high level of anxiety during an exam (Andrade & Williams, 2009). Likewise, fear of negative evaluation at the end of the exam refers to social anxiety felt by individuals in such situations where he/she is likely to be evaluated (Watson & Friend, 1969). As a consequence of social anxiety, the outcome of the evaluation may negatively affect the individual (Monfries, & Kafer, 1994).

Factors Causing FLA

Individual factors can be sorted as age, aptitude, motivation, beliefs, and personality (e.g., Carroll, 1981; Gardner & Lambert, 1972; Horwitz, 1987; Krashen & Long & Scarcella, 1982). Gender is also another factor affecting FLA. Woodrow (2006) categories FLA in two contexts: Classroom (anxiety in the learning

environment) and out of class (anxiety in the target language environment). In a study, Woodrow (2006) found that students experience the stress of speaking English when they interact with native speakers of this language out of the classroom. As for the classroom, making an oral presentation in front of their classmates creates a high level of anxiety for students.

In light of the previous research mentioned above, it can be inferred that FLA limits language performance both in the classroom and out of the classroom (e.g., Horwitz, 1991; Kondo & Ling, 2004; Worde, 1998). Compared to students' anxiety, academics' anxiety may be different. The factors such as the stress of being academically and socially evaluated, hesitation and lack of communication may fail. Anxiety about the evaluation significantly deters academics from communication. In addition to avoidance of communication, triggered by fear of failure during a presentation or an academic study, anxiety also prevents the linguistic performance in the target language.

In recent years, several different projects have been developed and carried out to increase the level of communication of Turkish academics in English. Most of the academics have written and published their articles in English and they presented their research in international academic meetings. Considered as the agents laying international bridge with other academics in foreign countries, academics in Turkey need to be promoted in terms of communication skills in English. In this regard, the purpose of this study is: a) to find out the communication level of academics at universities in Turkey as well as to offer solutions to them to reduce their CA, and b) to examine the causes of anxiety in communication context. The solutions to be presented in line with the identified problems aim at reducing probable problems in the future.

LITERATURE REVIEW

CA along with FLA is a scientific field in which various studies have been conducted. Although there are several studies on the effect of CA on students (Byrne, 1987; Lucas, 1984; Muhamed, et al., 2011), the effect of CA on teachers (Meera & Sebastian & Bindu, 2015; Ohata, 2005), investigation of CA concerning gender (Burroughs & Marie, 1995; Nayeem & Khan & Mehta, 2015), there are very few studies conducted in detail on main factors of CA and strategies to overcome it (Manninen, 1984; Young, 1994).

Research into the Effect of CA on Students

A study by Lucas (1984) investigated how CA affects learners of English, specifically Japanese students in ESL classes. In this research, it is found out that while approximately 11 percent of the Puerto Rican students show a high level of CA in speaking Spanish (their native language), approximately 43 percent of the students show a high level of CA in speaking English. The results showed a significant difference among students although English was taught at each grade at schools of Puerto Rico.

Three years later, Byrne (1987) investigated whether German high school students experience similar levels of foreign language CA in speaking English and if they do, to what extent they experience. The study concludes that there is no difference in the CA levels of German high school students having only moderate levels of CA and FLA.

Similarly, Sallinen-Kuparinen et al. (1991) carried out a comparative study on the level of CA amongst 249 Finns students at the University of Jyväskylä, Finland. The total level of CA measured for Finns is nearly 70. Results showed that Finns had slightly less anxiety than Swedes and approximately the same as Americans had.

Keaten, Kelly, and Pribyl (1997) examined CA in 15 Japanese schools starting from the elementary to the secondary levels. Results showed that there were no significant differences in the levels of CA between Americans and Japanese. The study also showed a steady increase in the level of anxiety Japanese students experience from kindergarten to 12th grade.

In 2007, Laurilla investigated levels of CA and perceived communication competence among maritime students in the Philippines. A checklist for the individual's report on Self-Perceived Communication Competence (SLFPER 1 and 2) was replied by the participants before and after instruction. The results indicated that students' performances vary into the types of speech task and that their perceptions about their communicative abilities are nearly independent of a teacher or peer grades given to them.

In the following years, Muhamed et al. (2011) investigated oral CA and overcoming strategies in a classroom setting among Libyan postgraduate students consisting of 68 male and 5 female participants at the University of Utara in Malaysia. The results showed that most of the Libyan postgraduate students have the feeling of oral CA in the classroom as well as adopting different strategies to overcome anxiety.

Four years later, Noor et al. (2015) examined students' perceptions towards CA as well as to determine their level of anxiety. A total of 113 students from several universities in Malaysia are involved in the survey. The findings indicated that the majority of undergraduates have high levels of CA, indicating that anxiety is one of the factors preventing language learning. Further, some undergraduates showed a tendency to be more anxious when they realize that they are being monitored and evaluated by other undergraduates in class.

A qualitative study by Bragg (2017) described the experience of community college students with high CA. The research aimed to explore the phenomenon of CA employing a purposeful sampling of 5 community college students with high levels of CA. Findings showed that all individuals experienced CA to a certain extent, and between 30% and 40% of individuals were estimated to experience high levels of CA.

Research into the Effect of CA on Teachers

Ohata (2005) described that the practices and beliefs of foreign language teachers had the potential to create anxiety in students. The data obtained from the interviews 7 ESL/EFL teachers indicated that the teachers experienced CA.

Similarly, Meeraa, Sebastian, and Bindu (2015) examined the CA levels of prospective teachers studying in the Teacher Education Centers of Kerala state in South India. The study obtained data from 215 trainee teachers in different education fields (e.g. language, science, and social science), using (PRCA-24). The results indicated that nearly all of the trainee teachers experienced CA.

The Research into CA concerning Gender

The study of Burroughs and Marie (1995) investigated CA by gender. The results showed that women experience more CA about expressing themselves than men. Next, Wahab, et al. (2004) investigated the influence of gender and culture on oral CA level among Malaysian accounting undergraduate students. The study obtained the data from 1551 accounting students, using PRCA-24. The results indicated that male and female students significantly differ in terms of oral CA, with female students' higher level. Moreover, the study found a significant difference among the three major ethnic groups, stating the Chinese students are the most anxious group followed by the Malaysians whereas the Indian students seem the least anxious.

In the following years, Rafek, et al. (2014) investigated the difference of levels in CA concerning gender between 60 Malaysian university students, using FLCAS designed by Horwitz (1983). Results showed that the majority of the students have a high CA level, and particularly female students experience higher anxiety than male students.

Nayeem, Khan, and Mehta (2015) conducted a questionnaire-based survey with 130 students studying Pharmacy at Bangalore, Karnataka, India. The survey aimed to examine CA among students studying at different levels of pharmacy and to find ways by which students' communication skills could be improved. The questionnaire is distributed to the students, collected, and then evaluated. The results showed that the factors contributing to the CA among the students are age and gender.

Research into the Main Factors of CA and Strategies to Overcome CA

Manninen (1984) examined 231 Finnish university students' anxiety levels while communicating in English. The study used the PRCA-24 to collect the data. Results showed that the students' self-evaluations are among the most potential correlates to CA.

In the following years, Paakkanen and Pirinen (1990) examined major factors behind CA of a group of 28 Finnish upper secondary school students. Results showed that inadequate skills, lack of exercise and experience, fear of errors, and being mocked, and also low self-confidence caused CA. Further, it was found that female students experienced more CA than male students.

Kondo (1994) investigated strategies to reduce public speaking anxiety in Japan. Results showed that relaxation and preparation are most often used by people with a high level of CA.

Although several studies have examined CA in university students' context, there is little research examining FLA experienced by academics (Han, 2016). This study investigates CA along with FLTA experienced by Turkish academics in international academic meetings, examining the sources of CA with FLTA and the strategies they use to overcome them. The research gap in this field is hereby aimed to be filled. The findings of the study may guide academics to develop strategies to overcome their anxieties while presenting in international academic meetings.

As presented below, the following research questions guided this study:

1. To what extent do the Turkish academics experience CA?
2. Is there a significant difference between FLTA and CA among male and female academics?

METHOD

Research Design

This study followed a survey method. Foreign Language Anxiety Scale (Horwitz, et al., 1986) and PRCA-24 (McCroskey, 1982) were the instruments of quantitative data collection.

Participants

The purposeful sampling strategy was followed to portray the perspectives of Non-NEST academics on the CA problems during presentations. Participants were 44 Non-NEST academics working in the fields of social

and science in Turkish universities. However, academics who work in the field of language teaching and learning and related departments were not included in this study because of their advanced proficiency level in foreign languages. The participants were chosen purposively among academic staff who had attended international meetings such as conferences, symposiums, workshops, and others regarding their fields of study. Personal consent forms were given. Table 1 shows the details of the participants' profiles.

Table 1. Profiles of the Participants

Gender		Degree country		Degree		Lecture Language		Proficiency		Event attendance		
F	M	Tr	Ab.	MA	PhD	Tr	Tr-Eng	Int.	Adv.	1 to 3	4 to 9	10 <
20	24	41	3	6	38	33	11	29	15	7	21	16
(45.5 %)	(55.5 %)	(93.2 %)	(6.8 %)	(13.6 %)	(86.4 %)	(75 %)	(25 %)	(65.9 %)	(34.1 %)	(15.9 %)	(47.7 %)	(36.4 %)

Note: Tr= Turkey, Ab.= Abroad, Int.=Intermediate, Adv.= Advanced

Table 1 shows that 24 (55.5%) participants were male and 20 (45.5%) participants were female. Their ages range from 27 to 57. The participants' L1 are Turkish and it was assumed that they have advanced English level and have some level of CA. Only three participants completed an MA or Ph.D. degree abroad and most of the participants (28) hold a Ph.D. degree. Only 11 (25%) participants lecture in English. Numbers of event attendance were examined in three categories (1 to 3, 4 to 9, 10 and higher).

Data Collection

Data were collected from three sources: a) background questionnaire regarding the profiles of participants (e.g. overseas experience, presentation experience at international conferences, gender, and age), b) Personal Report of Communication Apprehension-24 (PRCA-24), and c) Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz, et al., 1986).

PRCA-24: Twenty-four items Personal Report of Communication Apprehension [PRCA-24] developed by McCroskey (1982) was used in this study. The researcher adapted the scale for research. The scale consists of 4 dimensions: Group discussions, meetings, interpersonal and public speaking. 12 items were used to measure CA in this study. The reliability coefficient is high (Cronbach alpha > .90) and allows for public speaking, didactic interaction, sub-scores for small and large groups. However, such scores may be lower than the total reliability of the PRCA-24 (PRCA-24, 2016).

FLCAS: Foreign Language Classroom Anxiety Scale designed by Horwitz et al. (1986) was used to collect data.

Data Analysis

The quantitative data obtained from the scales (e.g. PRCA-24 and FLCAS) were analyzed descriptively (e.g. mean scores and standard deviations) and inferentially (e.g. t-tests).

RESULTS

Table 2 shows tests of the normality of FLCAS and PRCA-24 results. Table 3 shows the mean scores of FLCAS. Table 4 shows independent samples t-test results by gender, and Table 5 shows independent samples t-test results of PRCA-24 by gender.

Also, normality tests of FLCAS and PRCA-24 were conducted to decide the type of inferential statistics. The test results indicated that the data were normally distributed and therefore parametric t-tests were conducted to examine significant differences.

Table 3 shows the descriptives statistics for Academic Staffs' FLA.

Table 3. Descriptive statistical results for FLA

mean	Mean	N	Std. Deviation
1.00	1.0000	3	.00000
1.50	1.2500	4	.50000
2.00	1.2000	5	.44721
2.50	1.7500	8	.46291
3.00	1.5000	10	.52705
3.50	1.7143	7	.48795
4.00	2.0000	6	.00000
4.50	1.0000	1	.00000
Total	1.5455	44	.50369

*If the mean score is around 3, the participants may be slightly anxious about their language proficiency. The mean score near or above 4 implies at least some amount of anxiety.

Table 3 shows that nearly half of the participants were anxious because of their language proficiency levels. Further, the standard deviation scores show that they had varying levels of anxiety based on their language proficiency levels.

Table 4. T-test results for academic staffs' FLA levels by gender

FLCAS	Independent Samples Test					
	Gender	N	X	SS	F	P
	Male	20	56.9550	3.47131	.638	.023
	Female	24	54.1667	4.34057		

p>0.05

Table 4 shows that females have a higher level of FLA than males but there is no significant difference in FLA by gender and Table 4 shows that they have a moderate level of FLA.

Results for Academic Staffs' PRCA-24.

The following scoring formula was used to calculate the CA scores.

Scoring Formula:

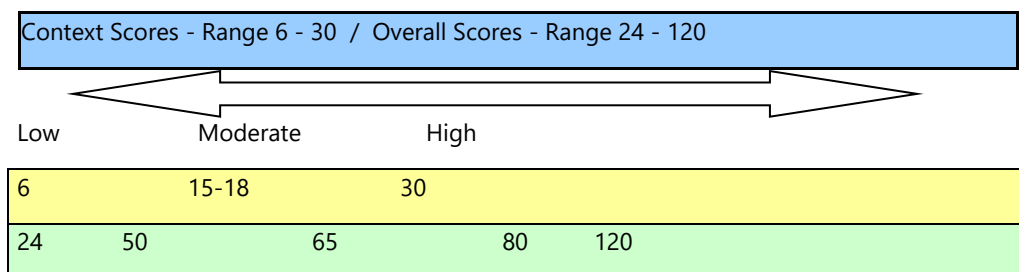


Figure 1: Evaluation guide for PRCA-24

The first part addressed research question 1 - the extent of context-specific and total English language CA experienced by Turkish respondents. Table 3 shows the differences between females and males and the results were calculated using a formula provided in Richmond and McCroskey (1995).

The means of the CA levels, the total level of CA experienced by the participants, and also total CA were presented in Table 3. The Turkish context-specific results were provided along with the total CA values in Table 3.

Table 5: T-test results for PRCA-24 by gender

group discussion	Gender	N	X	SS	F	P
	Female	20	17.5000	2.06474	.797	.570
	Male	24	17.1250	2.27104		
Meeting	Gender	N	X	SS	F	P
	Female	20	19.7000	2.25015	.000	.614
	Male	24	19.3333	2.53097		
InterPersonalConversation	Gender	N	X	SS	F	P
	Female	20	18.5500	2.01246	.175	.712
	Male	24	18.3333	1.80980		
public speaking	Gender	N	X	SS	F	P
	Female	20	18.3500	1.98083	.210	.919
	Male	24	18.4167	2.35753		
PRCA-24	Gender	N	X	SS	F	P
	Female	20	74.1000	5.31037	.246	.577
	Male	24	73.2083	5.15819		

p>0.05

* Context score Low=6. moderate=15-18. high=30>

** Scores below 51 represent people who have very low CA.

Scores between 51 and 80 represent people with average CA.

Scores above 80 represent people who have high levels of trait CA.

Table 5 shows that both female and male participants have a moderate level of CA in group discussions, meetings, interpersonal conversations, and public speaking contexts in academic meetings. Similarly, the total scores indicate that both females and males have average level CA in academic meetings.

Table 5 shows the results of the t-test for comparing the CA context scores by gender revealed that there is no significant difference between females and males and except for public speaking.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

CA and FLA have widely been considered as two pivotal related factors in academic settings with their impact on the communicative skills of academics. The results of the study revealed that Turkish academics experience anxiety while making presentations and communicating in international academic meetings such as symposiums and conferences. Nearly half of the participants are anxious about their language proficiency levels. Although female participants have a higher level of FLA than male participants, there is no significant FLA difference concerning gender. However, this finding of the study is in line with such previous studies (Aida, 1994; Ngidi & Sibaya, 2003; Sarıgül, 2000; Wilson, 2006) indicating that female participants are more anxious than male participants due to cultural and social characteristics. The FLA difference based on gender

in this study and previous studies may result from the culture-specific context of foreign language communication (cf. Burroughs & Marie, 1995; Wahab, et al., 2004). Concerning the gender variable, although it was found that both female and male participants experienced a moderate level of CA during group discussions, meetings, interpersonal conversations and public speaking contexts in academic meetings (see also Rafek, et al. 2014), there was no significant difference in terms of FLA and CA by gender. This results in contrast with the results found in a study by Wick-Nelson and Israel (2006).

The present research revealed that Turkish academics experience a moderate level of anxiety while communicating in international academic meetings such as symposiums and conferences. In academic meetings, an academician is expected to speak English in a fluent flow and most of the academics think that speaking fluently is a difficult ability to be acquired (Ho. 2011). Talking/listening in public is one of the pivotal factors leading to anxiety (cf. Awan. et al., 2010; Campbell, 1999). As a result of this anxiety, academics do not want to participate in international academic meetings, showing tendencies in the writing field which possibly reduces their anxiety level (Leki, 1999). Avoidance of communication, therefore, decreases academic achievement (e.g. Aida. 1994; Horwitz, 2001; McCroskey & Anderson, 1976; MacIntyre & Gardner, 1991). As a solution to this problem, academics may be encouraged to attend speaking courses to reduce their CA levels and they can be monitored about their progress.

In the study, there are two limitations. First, the sample of the study consisted of participants from only two state universities in Turkey. Second, this study followed the survey technique. In the light of limitations, further research may investigate this issue as using a longitudinal research design and exploratory mixed-methods approach. It may take a long time to carry out a study with longitudinal research design which is "popular in fields with a strong quantitative orientation.... but it presents challenges of identifying the quantitative results to further explore and the unequal sample sizes for each phase of the study" (Creswell, 2014: 15-16). However, it may be useful to obtain more detailed findings.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için.....kurumdan (tarih-sayı no) etik izin alınmıştır.

REFERENCES

- Aida. Y. (1994). Examination of Horwitz. Horwitz. and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(11), 155-68.
- Andrade. M. & Williams. K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: physical. emotional. expressive and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- Awan, R. N., Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching and Learning* 7(11), 33-40.
- Aydın. B. (1999). *A Study of Sources of Foreign Language Anxiety in Speaking and Writing Classes*. Unpublished doctoral thesis. Anadolu University. Eskişehir.

- Aydin, S. (2008). An investigation on the language anxiety and fear of negative evaluation among Turkish EFL learners. *Asian EFL Journal*, 30(1), 421.
- Aydin, S. (2012). The effects of young EFL learners' perceptions of tests on test anxiety. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40(2), 189-204.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Bragg, J. R. Jr. (2017). *Communication Apprehension Among Community College Students: A Phenomenology*. Electronic Theses and Dissertations. <https://dc.etsu.edu/etd/3236>
- Burgoon, J.K. (1976). The unwillingness-to-communicate scale: Development and validation. *Communication Monographs*, 43, 60-69.
- Burroughs, N. F. & Marie, V. (1995) Speaking in English scares me: A cross-cultural comparison of native and non-native language use on communication orientations in Micronesia. Paper presented to the Intercultural Communication Interest Group of the Western States Communication Association: Portland.
- Byrne, P. R. (1997). *Foreign Language Communication Apprehension of Germans Learning English: An East-West Comparison*. Unpublished master's thesis. Texas Tech University: Lubbock, TX.
- Campbell, C. M. (1999). Language anxiety in men and women: Dealing with gender difference in the language classroom. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 191-215). Boston: McGraw-Hill College.
- Carroll, J. B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In K. C. Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 83-118). Rowley, MA: Newbury House.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In E. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 141-150). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Daly, J. A., & Caughlin, J. P., & Stafford, L. (1997). Correlates and consequences of social-communicative anxiety in J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, & D. M. Ayres (Eds.), *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension*. (2nd ed.). Cresskill, New Jersey: Hampton Press. 21-71.
- Ferris, D. & Tagg, T. (1996). Academic oral communication needs of EAP learners: what subject-matter instructors actually require, *TESOL Quarterly*, 30(1), 31-58.
- Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Han, (2016). *Anadili İngilizce olmayan akademisyenlerin yabancı dil kaygılarının ve iletişim korkularının değerlendirilmesi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kafkas Üniversitesi. Unpublished MA Thesis.
- Ho, M. (2011). Academic discourse socialization through small-group discussions. *System*, 39, 437-450. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.10.015>.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. (1991). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale, In *Language Anxiety: From Theory And Research To Classroom Implications*. Elaine K. Horwitz and Dolly J. Young (Ed). Prentice Hall: Englewood Cliffs
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden, & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- Horwitz, M. B., Horwitz, E. K., & Cope, J. (1991). Foreign language classroom anxiety. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 27-39). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Keaten, J., Kelly, L., & Pribyl, C.B. (1997). Communication apprehension in Japan: Grade school through secondary school. *The International Journal of Intercultural Relations*, 21(3), 319-343
- Kondo, D. S. (1994). Strategies for reducing public speaking anxiety in Japan. *Communication Reports*, 7, 20-26.
- Kondo, D. S. and Ling, Y. Y. (2004). Strategies for Coping with Language Anxiety: The Case of Students of English In Japan. *ELT Journal*, 58 (3), 258-265.
- Krashen, S., Long, M., & Scarcella, R. (Eds.). (1982). Child-adult differences in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House.
- Leki, I. (1999). Techniques for reducing second language writing anxiety. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 64–88). Boston: McGraw–Hill.
- Lucas, J. (1984). Communication apprehension in the ESL classroom: Getting our students to talk. *Foreign Language Annals*, 17(6), 593-598.
- MacIntyre, P. D. (1999). Language Anxiety: A Review of Literature for Language Teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning* (pp. 24 – 43). New York: McGrawHill Companies
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *Modern Language Journal*, 75, 296-304.
- Manninen, S. (1984). Communication Apprehension. A study of the factors contributing to anxiety experienced by Finnish speakers of English. *Unpublished M.A. thesis. University of Jyväskylä. Department of Languages.*
- McCroskey, J. C. (1982). *An introduction to rhetorical communication* (4th Ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate. In J. C. McCroskey & J. A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication*. Newbury Park, CA: Sage
- McCroskey, J.C. (1984). The communication apprehension perspective. In J. Daly & J.C. McCroskey (Eds.), *Avoiding communication: shyness, reticence and communication apprehension*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- McCroskey, J. C. (1997). Willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived communication competence: conceptualizations and perspectives. In J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, & D. M. Ayres (Eds.), *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension* (second ed., pp. 75–108). Cresskill, NJ: Hampton Press Inc
- McCroskey, J.C., & Anderson, J.F. (1976). The relationship between communication apprehension and academic achievement among college students. *Human Communication Research*, 3, 73-81.
- Meeraa, K. P., Sebastian, R. M., & Bindu, A.Vc. (2014). Prospective Teachers Level of Communication Apprehension. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 17(2), 243-251
- Merç, A. (2011). Sources of foreign language student teacher anxiety: A qualitative inquiry. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(4), 80-94.
- Monfries, M. M., & Kafer, N. F. (1994). Private self-consciousness and fear of negative evaluation. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 128(4), 447-454. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.1994.9712751>
- Muhamed M., Saad M., N., Krishnasamy, H. And Chek W., Allam N. (2011) Classroom oral communication apprehension among Libyan students at Universiti Utara Malaysia. In: 4th Biennial International Conference on the Teaching and Learning of English in Asia (TLEiA4) 2011. 10th to 12th November 2011. Georgetown, Penang, Malaysia.
- Nayeem N., Khan S., & Mehta S. K., (2015). Communication Apprehension and Its Effect On Pharmacy Undergraduates. *World Journal of Pharmacy and Pharmaceutical Sciences*, 4(12): 951-957
- Ngidi, D. P., & Sibaya, P. T. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. *South African Journal of Education*, 23(1), 18-22.
- Noor A. M., Rafek M., Megat Khalid P. Z. and Mohammad R. (2015). Communication Apprehension in Language Learning: is it Serious? *International Journal of Arts & Sciences. CD-ROM. ISSN: 1944-6934 : 08(02)*, 311–320
- Ohata, K. (2005). Language anxiety from the teacher's perspective: interviews with seven experienced ESL/EFL teachers. *Journal of Language and Learning*, 3(1), 133-155.
- Paakkanen, A. and Pirinen, O. (1990). Oral communication apprehension in the English class: a study of upper secondary school pupils. Unpublished M.A thesis. University of Jyväskylä. Department of Languages.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, 76, 14 – 26.

- Phillips. G.M. 1997. Reticence: A perspective on social withdrawal (pp. 129-150). In J.A. Daly, J.C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, & D.M. Ayres (Eds.). *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension* (2nd ed.). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- PRCA-24 (2016). Retrieved from <http://www.jamesmccroskey.com/measures/prca24.htm> on May 22, 2016.
- Price, M. L. (1991). The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews With Highly Anxious Students. In E. K. Horwitz and D.J. Young (Eds.). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 101 – 108.
- Rafek, M. B., Ramli, N. H. L., Iksan, H., Mohd Harith, N., & Che Abas, A. I. (2014). Gender and language: Communication apprehension in second language learning. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 123, 90-96. <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1401>
- Richmond, V.P. and McCroskey, J.C. (1995) *Communication: Apprehension, Avoidance and Effectiveness*. 5th Edition, Gorsuch-Scarlsbrick, Scottsdale.
- Rojo-Laurilla MA (2007). English for maritime purposes: Communication apprehension and communicative competence among maritime students in the Philippines. *Reflect English Language Teaching*, 6(2):39-58.
- Ryan, R. L., & Deci, E. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. E. L. Deci & R. M. Ryan içinde. *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Sallinen-Kuparinen, A., McCroskey, J. C., and Richmond, V.P. (1991). Willingness to communicate, communication apprehension, introversion and self-reported communication competence: Finnish and American comparisons. *Communication Research Reports*, 8(1), 55-64.
- Sarıgül, H. (2000). Trait anxiety of foreign language anxiety and their effects on learner foreign language proficiency and achievement. MEd dissertation, İstanbul: Boğaziçi University.
- Scovel, T. (2001). *Learning New Languages: A guide to second language acquisition*. Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Subaşı, G. (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2), 29-49.
- Wahab, N.S., Saad, N., & Ahmad, J.H. (2004). Gender and culture: The effect on oral communication apprehension among university students. In: ASEAN Symposium on Educational Management and Leadership (ASEMAL4), 13 - 15 December 2004, Grand Plaza Parkroyal, Penang.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457. <http://dx.doi.org/10.1037/h0027806>
- Weiner, I.B., & Craighead, W.E. (2010). *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Wicks-Nelson, R. & Israel, A. C (2006). *Behavior Disorders of Childhood* 6th Edition. New Jersey: Person Education, Inc.
- Wilson, S. T. J. (2006). Anxiety in learning English as a foreign language: Its associations with student variables, with oral proficiency, and with performance on an oral test (Unpublished doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- Von Wörde R (1998) An investigation of students' perspectives on foreign language anxiety. Doctoral Dissertation, George Mason University, Washington DC, USA.
- Woodrow, L.J. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *Regional Language Centre Journal*, 37, 308-328.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539–553.
- Young, D.J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75 (4), 26-39.
- Young, D.J. (1994). New Directions in Language Anxiety Research. In C. Klee (ed.). *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses*. Boston: Heinle & Heinle.

İletişim/Correspondence

Doç.Dr. Turgay HAN,
 turgayhan@yahoo.com.tr
 Manolya AKYÜZ
 manolyaakyuz@gmail.com
 Halis GÖZPINAR
 halisgozpinar@gmail.com

Content Analysis of Flipped Classroom Researches Conducted in Turkey Between the Years 2010-2018

**Fatma Pehlivan, Aydın Ticaret Borsası Science and Art Center, 0000-0002-0199-4911
Taner ARABACIOĞLU, Aydın Adnan Menderes University, 0000-0003-1116-1777**

Abstract

In this study, it is aimed to reveal a general framework for the distribution of the flipped classroom researches conducted in our country by subject area and years, the methods and the patterns frequently used, the data collection tools widely applied, sampling characteristics, widely used data analysis methods, and distribution of results. In accordance with this purpose Tr index, based on flipped classroom model, articles of Social, Human Sciences database article lists, and the dissertations between the years of 2010-2018 of the thesis center of YÖK are studied. According as the search criteria "Flipped", 16 articles and 57 dissertations were analyzed by using content analysis method. According to the research results, it can be mentioned that the first studies using the flipped classroom model in our country started in 2014 and increased in the following years. Besides, it is seen that it is used intensively in EFL. In addition, it can be stated that the studies are mostly mixed method studies and the sample is mostly composed of the students of the Faculty of Education. Semi-structured interviews and achievement tests are frequently used as data collection tools. In terms of online environments, Web 2.0 tools are often used. According to the results of the articles and dissertations, the effect of the flipped classroom model on academic achievement, self-control skills, communication, active participation, motivation, retention and self-confidence were reported. In the process of implementation of the flipped classroom model, the teacher's preparation, the videos that are not well-prepared and the lack of technical infrastructure of the students are mentioned as points to be considered. The examination of the log records in the researches to be made can be expressed as a suggestion.

Keywords: *Flipped classroom, research tendencies, publishing classification*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 894-911
DOI: 10.17679/inuefd.686077

Article type:
Research article

Received : 07.02.2020
Accepted : 31.05.2020

Suggested Citation

Pehlivan, F. and Arabacıoğlu, T. (2020). Content Analysis of Flipped Classroom Researches Conducted in Turkey Between the Years 2010-2018, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 894-911. DOI: 10.17679/inuefd.686077

The research was presented at the 13th International Computer and Instructional Technologies Symposium held in Kırşehir on May 02-04, 2019 as a summary oral presentation.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With the rapid development of technology, change and development in every field of our lives becomes inevitable. One of the important factors of this change can be expressed as the ease of access to information. This situation also leads to changes in learning and teaching processes. One of the models revealed as a result of this change is the flipped class model. It is expected that the flipped classroom model, which is of great interest to the academic world, will help to examine the researchers conducted in our country, to provide a general framework and to guide future researches.

Purpose

It is aimed to reveal a general framework for methodological, subject area and research results of the flipped classroom researches conducted in Turkey.

Method

In this study, the articles in the Tr index Social and Humanities database journals list (<http://trdizin.gov.tr/>) based on the flipped class model and the theses between 2010-2018 were examined. The term "flipped" was used in the search of articles and theses. 16 articles and 57 theses have been reached in accordance with the search criteria. The studies were analysed based on the content analysis method. The data obtained from the articles and theses examined within the scope of the research were analyzed using descriptive analysis (percentage and frequency). For each research question, the frequencies and percentages of the collected data were calculated. As a result, calculated numerical data and related citations were presented in tables. In order to ensure the reliability of the research, two researchers examined each article or thesis individually and then the deficiencies were corrected by coming together. Thus, the internal validity and reliability of the research was tried to be ensured.

Findings

According to the results of the research, most of the theses and articles examined were conducted between 2017-2018. As a result of the research, it was seen that the subject area where the flipped classroom model is most frequently used is language teaching (32%). It can be said that the type of studies performed with the flipped class model is mostly mixed method study (43%). In addition, in terms of data collection tools, multiple choice achievement tests in quantitative methods, semi-structured interview form in qualitative and mixed studies mostly reflected to the research results in literature review. When the sample levels are examined, it is seen that it is generally composed of the students of the Faculty of Education (35%). When the number of samples according to the research methods is examined, it was found that 31-100 ranges are frequently used in the studies using quantitative and mixed method, and 11-30 ranges are often used in the qualitative methods. In the context of the type of data analysis used, it was found that t-test, descriptive analysis and content analysis which are some of the quantitative data analysis were used, descriptive and content analysis were often used as quantitative data analysis. Beside it is seen that Edmodo, Edpuzzle, YouTube, social network sites and learning management systems are often used in the implementation of the flipped classroom model.

Discussion & Conclusion

As a conclusion of the analysis of the results of theses and articles, some positive results were frequently reported that the flipped classroom model increases academic achievement, provides permanent learning, develops self-control skills, and increases active participation, self-confidence and motivation. On the other hand, it is stated that teachers who will use the flipped classroom model should prepare for the course videos in advance. It is stated that this situation causes additional burden on teachers.

2010-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Yapılmış Dönüştürülmüş Sınıf Araştırmalarının İçerik Analizi

Fatma Pehlivan, Aydın Ticaret Borsası Bilim ve Sanat Merkezi, 0000-0002-0199-4911
Taner ARABACIOĞLU, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, 0000-0003-1116-1777

Öz

Çalışmada, ülkemizde yapılan dönüştürülmüş sınıf araştırmalarının konu alanı ve yıllarına göre dağılımı, ağırlıklı olarak kullanılan yöntemler, hangi desenler üzerinde yoğunlaştığı, hangi veri toplama araçları yaygın olarak kullanıldığı, örneklem özellikleri, yaygın olarak kullanılan veri analiz yöntemleri ve sonuçlarının dağılımına yönelik genel bir çerçeve ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 2010-2018 yılları arasında dönüştürülmüş sınıf modelini esas alan Tr dizin Sosyal ve Beşeri Bilimler veri tabanı dergi listesindeki makaleler ve YÖK tez merkezindeki tezler incelenmiştir. “Flipped” arama kriteri doğrultusunda ulaşılan 16 makale ve 57 tez içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ülkemizde dönüştürülmüş sınıf modelini kullanan ilk çalışmaların 2014 yılında başladığı ve ilerleyen yıllarda arttığını söylenebilir. Dönüştürülmüş sınıf modelinin, yabancı dil eğitiminde yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak karma deseni işe koşan araştırmalar olduğu ve örneklem düzeyinin çoğunlukla Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluştuğu ifade edilebilir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler ve başarı testlerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan çevrimiçi ortamlar açısından, Web 2.0 araçları sıklıkla kullanılmaktadır. İncelenen makale ve tezlerin sonuçlarına göre dönüştürülmüş sınıf modelinin akademik başarıya, öz kontrol becerisine, iletişim, derse aktif katılım, motivasyon, kalıcılığa ve özgüvene olumlu etkisi rapor edilmiştir. Bunun yanında öğretmenin yapması gereken hazırlık, iyi hazırlanmamış videolar ve öğrencilerin teknik altyapı eksikliği dikkat edilmesi gereken noktalar olarak dile getirilmiştir. Yapılacak olan araştırmalarda sistem kayıtlarının incelenmesi öneri olarak ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Dönüştürülmüş sınıf, araştırma eğilimleri, yayın sınıflama.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 894-911
DOI: 10.17679/inuefd.686077

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 07.02.2020
Kabul Tarihi : 31.05.2020

Önerilen Atıf

Pehlivan, F. ve Arabacıoğlu, T. (2020). 2010-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Yapılmış Dönüştürülmüş Sınıf Araştırmalarının İçerik Analizi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 894-911. DOI: 10.17679/inuefd.686077

Araştırma, 02-04 Mayıs 2019 tarihlerinde Kırşehir’de gerçekleştirilen 13. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu’nda özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte hayatımızın her alanında değişim ve gelişim kaçınılmaz hale gelmektedir. Söz konusu değişimin önemli etkenlerinden birisi bilgiye erişimin kolaylaşması olarak ifade edilebilir. Bu durum, öğrenme ve öğretme süreçlerinde de değişimlere kaynaklık etmektedir. Ülkemizdeki dijital değişimin önemli yapıtaşlarından birisi olarak, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi önemli bir yer tutmaktadır. Fatih projesi kapsamında, sınıflarda akıllı tahta, internet ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanımı yer almaya başlamıştır.

Söz konusu teknolojik gelişmeler doğrultusunda öğretim yöntem ya da tekniklerinde de değişimlerin olması göz ardı edilemez. Dönüştürülmüş sınıf modeli, öğrenme-öğretme süreçlerinde yaşanan değişimin sürecinde ortaya konan yeni modellerden bir tanesidir. Dönüştürülmüş Sınıf Modeli ilk olarak Miami Üniversitesinde iki öğretim üyesi tarafından 1996 yılının güz döneminde kullanılmıştır. Mikroekonominin esasları (principles of microeconomics) adlı dersin sonunda uygulanan ankete göre birçok öğrenci dönüştürülmüş sınıf uygulaması hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir (Lage, Platt ve Treglia, 2000). Ortaöğretim düzeyinde ise dönüştürülmüş sınıf modeli Colorado'da kimya öğretmeni olan Bergmann ve Sams'ın çalışmalarına dayanmaktadır. Bergmann ve Sams'ın çalışmalarının ardından, dönüştürülmüş sınıf modeli eğitimciler tarafından artan bir ilgi görmüştür (Talbert, 2012). Hao (2016) dönüştürülmüş sınıf kavramının dönüştürülmüş sınıflar (inverted classroom), ters çevrilmiş öğretim (reversed instruction) ve karma öğrenme (blended learning) kavramlarına dayandığını belirtmektedir. "Flipped classroom" kavramının Türkçe alan yazında üzerinde görüş birliği sağlanmış bir isimlendirmesi bulunmamakla birlikte (Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015) söz konusu modeli daha iyi ifade ettiği düşünülen dönüştürülmüş sınıf kavramı araştırmada tercih edilmiştir.

Öğrencilerin kendi öğrenmelerini bireyselleştirmelerini sağlamayı amaçlayan dönüştürülmüş sınıf, sınıfta yapılması gerekenlerin evde, ev ödevi olarak yapılması gerekenlerin sınıfta yapılması olarak tanımlanmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012). Modelin başlangıcında, dersi kaçıran öğrenciler için hazırlanan ders videoları bulunmaktadır. Derslerin kayıt altına alındığı videolar diğer öğrenciler tarafından da ders tekrarı ya da sınav öncesinde izlenmesi, dönüştürülmüş sınıfın gelişiminde önemli bir aşamayı oluşturmaktadır (Bergmann, 2011). Dönüştürülmüş sınıfların ortaya koyduğu farklılığı Bergmann ve Sams (2012) Tablo 1'deki gibi ortaya koymaktadır.

Tablo 1
Geleneksel sınıf ile Dönüştürülmüş sınıf zamanının karşılaştırılması

Geleneksel Sınıf		Dönüştürülmüş Sınıf	
Etkinlik	Zaman	Etkinlik	Zaman
Isınma etkinliği	5 dakika	Isınma etkinliği	5 dakika
Bir gün öncesinin ödevini gözden geçirme	20 dakika	Videolar hakkında soru-cevap zamanı	10 dakika
Yeni içeriği anlatma	30-45 dakika	Rehberlik edilen bağımsız uygulamalar ya da laboratuvar etkinlikleri	75 dakika
Rehberlik edilen bağımsız uygulamalar ya da laboratuvar etkinlikleri	20-35 dakika		

Tablo 1'de görüldüğü üzere dönüştürülmüş sınıflarda öğrenenlerin, ders konularını sadece sınıf ortamında öğrenip ödevleri evlerinde yapmaları yerine, ders içeriklerine okul dışında ulaşmaları ve sınıfta verilen ödev veya etkinliklerin yapılması mümkün olabilmektedir. Böylelikle öğrenenler, öğretmen rehberliğinde yapacakları etkinlikler yoluyla geleneksel sınıf ortamına göre yaklaşık iki kat daha fazla uygulama yapma fırsatı bulmaktadırlar.

Bergman ve Sams'ın (2012) dönüştürülmüş sınıf modeli ile ortaya koyduğu değişimi, Abeysekera ve Dawson (2015) maddeler halinde aşağıdaki gibi detaylandırmıştır;

- Sınıfta geçen sürenin kullanımında değişiklik,
- Sınıf dışındaki zamanın kullanımında değişiklik,
- Geleneksel olarak ev ödevi olarak nitelendirilen etkinliklerin sınıfta yapılması,
- Geleneksel olarak sınıfta yapılan etkinliklerin sınıf dışında yapılması,

- Sınıf içi etkinliklerin aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme ve problem çözmeyi vurgulaması,
- Ders öncesi etkinlikler,
- Ders sonrası etkinlikler,
- Özellikle videolar yoluyla teknolojinin kullanımı.

Abeysekera ve Dawson'ın (2015) son madde olarak değindiği teknoloji kullanımını, Strayer (2012) tarafından özellikle vurgulanmaktadır. Dönüştürülmüş sınıfın yeni bir model olarak sunulmasındaki temel noktanın, öğrenme sürecinde etkileşimli teknolojilerin düzenli ve sistemli bir biçimde kullanılması olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında dönüştürülmüş sınıf modelinin karma öğrenmenin özel bir türü olduğunu da ifade etmektedir.

Araştırmanın odak noktasını oluşturan modele ilişkin çalışmalar incelendiğinde; Akçayır ve Akçayır (2018) SSCI' de veritabanında taranan dergilerde yayınlanmış ve eğitimsel kategoride yer alan 71 makaleyi inceledikleri çalışma sonucunda dönüştürülmüş sınıf modelinin en sık raporlanan avantajını, öğrenci performansının artışı olarak belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni olarak He, Holton ve Farkas' ın (2018) araştırma bulgusu önem taşımaktadır. Lisans düzeyindeki kimya dersinde uyguladıkları dönüştürülmüş öğretimin özellikle akademik olarak zayıf olan öğrencilerdeki motivasyon artışı vurgulanmaktadır. Benzer bir bulgu Thai, Wever ve Valcke (2017) tarafından dönüştürülmüş sınıf modelinin öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve içsel motivasyonları üzerindeki olumlu etkisi olarak ifade edilmektedir.

Tütüncü ve Aksu (2018) 2014-2017 yılları arasında Türkiye'de yapılmış ve geleneksel yöntemler ile dönüştürülmüş sınıf modelinin karşılaştırıldığı 38 araştırmayı inceledikleri çalışmanın sonunda öğrenciler başarılarının arttığını, daha motive olduklarını ve olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Karagöl ve Esen (2018) gerçekleştirdikleri meta analiz çalışmasında EBSCOhost, ProQuest, JSTOR, Google Akademik, Tübitak Ulakbim Sosyal Bilimler Veri Tabanı, YÖK Tez Merkezi ve ERIC veritabanlarında bulunan 55 araştırmayı incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, dönüştürülmüş sınıf modelinin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi; söz konusu etkinin uygulama süresine göre değişmediği ve modelin olumlu etkisinin küçük gruplarda daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu bağlamda, akademik dünyanın yoğun ilgi gösterdiği dönüştürülmüş sınıf modeli (Hayırsever ve Orhan, 2018) ile ülkemizde yapılan araştırmaların belirli ölçütlere göre sınıflandırılması önemli olarak değerlendirilmektedir. Bu sayede bir araştırmanın temel bileşenleri olan tür, yöntem, örneklem, veri analizi sonuçlar ve önerilerine ait genel bir çerçevenin ortaya konması ve bundan sonra yapılacak araştırmalara yol göstermesi açısından yardımcı olması beklenmektedir. Bu bağlamda ülkemizde yapılan dönüştürülmüş sınıf araştırmalarının yöntemsel, konu alanı ve sonuçlarına ilişkin mevcut durumun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bunun yanında dönüştürülmüş sınıf çalışmalarında kullanılan çevrimiçi ortamlar da belirlenmeye çalışılmıştır. Böylelikle ülkemizde yapılmış dönüştürülmüş sınıf araştırmaların geldiği nokta ile bundan sonraki araştırmalarda odaklanılması beklenen hususların belirlenmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Dönüştürülmüş sınıf modeli araştırmalarının;
 - Yıllara ve Konu alanlarına
 - Makale türü ve kullanılan yöntemine
 - Veri toplama araçları ve veri analiz yöntemine
 - Örneklem düzeyi ve sayısına
 - Kullanılan ortama göre dağılım nasıldır?
2. Dönüştürülmüş sınıf modeli araştırmalarının sonuçları ve önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmada dönüştürülmüş sınıf modelini esas alan Tr dizin Sosyal ve Beşeri Bilimler veri tabanı dergi listesindeki makaleler (<http://trdizin.gov.tr/>) ve YÖK tez tarama sayfasındaki tezlerden 2010-2018 yılları arasındaki tezler incelenmiştir. Makale ve tezlerin aramasında "flipped" anahtar kelimesi kullanılmıştır. Tr dizinde yapılan taramada söz konusu anahtar kelime sosyal veritabanları içerisinde ve tüm alanlarda aratılmıştır. Tez taramada ise gelişmiş arama yapılmış, "izinli" tezler içerisinde aranacak alan kısmında "tümü" ve grup olarak "sosyal" kriterleri seçilmiştir. Söz konusu kriterler doğrultusunda 17.12.2019 tarihinde yapılan taramada 20 makale ve 58 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Erişilen makalelerden bir tanesinin Doi numarası 2018 yılında alınmış olmasına rağmen yayın yılı olarak 2019 belirtilmektedir. Ayrıca bir adet ölçek uyarlama

çalışması da analiz dışı bırakılmıştır. Tez taramasında ise, bir adet tekrarlanan tez kaydı ve tez detay bilgileri olan ancak "Tez hazırlanmakta veya işlemi devam etmektedir" ifadesi sonucu erişilemeyen 2016 yılında tamamlanmış iki, 2013 yılında tamamlanmış bir adet tez bulunmaktadır. Bunun yanında tezden üretilmiş makaleler yerine, daha detaylı veriye ulaşabilmek amacıyla sadece tezler incelenmiştir. Sonuç olarak 16 makale ve 57 tez olmak üzere toplam 73 çalışma analiz edilmiştir. Çalışmalar içerik analizi yöntemi esas alınarak analiz edilmiştir. İçerik analizi temaları ve anlamları belirlemek amacıyla, bir materyalin ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlamasıdır (Berg ve Lune, 2015).

Araştırma verilerinin toplanmasında, Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım G ve Reisoğlu, (2012) tarafından geliştirilmiş yayın sınıflama formu kullanılmıştır. İlgili formun "C-Makalenin Konusu" başlığı öğretim teknolojilerine özel olarak geliştirilmiş olması nedeniyle çalışmada konu alanı olarak düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen makale ve tezlerden elde edilen veriler betimsel analizler (yüzde ve frekans) kullanılarak çözümlenmiştir. Her bir araştırma sorusuna karşılık toplanan verilerin frekansları ve frekansa bağlı olarak yüzdeleri hesaplanmıştır. Sonuç olarak hesaplanan sayısal veriler ve ilgili atıflar tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için her bir makale ya da tez iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, sonrasında bir araya gelerek eksiklikler düzeltilmiştir. Ayrıca iç güvenilirliğin artırılması amacıyla, analizler arası tutarlılık "(Anlaşma/anlaşma + anlaşmama) x 100" formülü ile iki kodlayıcı arasındaki uyum katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği sağlamada araştırma yöntemi detaylı bir şekilde ifade edilmeye çalışılmış, farklı araştırmaların sonuçları ile desteklenmiş ve araştırmanın ham verileri incelenebilecek şekilde saklanmıştır. Bu araştırma için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan (22.07.2019-84982664-100) etik izin alınmıştır.

BULGULAR

Dönüştürülmüş sınıf modeli ile ilgili 2010-2018 yılları arasında yayınlanmış tez ve makaleler, araştırma soruları bağlamında analiz edilmiş, bulgular aşağıda sunulmuştur.

Dönüştürülmüş sınıf modeli araştırmalarının yıllara ve konu alanlarına göre dağılımı

Dönüştürülmüş sınıf modeli araştırmalarının yıllara ve konu alanlarına göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Dönüştürülmüş Sınıf Araştırmalarının Yıllara ve Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Yıllar	2014	2015	2016	2017	2018	Toplam	%
Matematik	-	-	1	1	3	5	6,67
Fen bilimleri	-	-	3	2	5	10	13,34
Bilgisayar eğitimi	-	1	5	4	4	14	18,67
Yabancı dil (İngilizce)	2	2	5	6	9	24	32
Türkçe	-	-	-	1	2	3	4
Sosyal Bilimler	-	2	-	2	5	9	12
Müzik	-	-	1	2	-	3	4
Bieden fazla branş	1	-	-	-	-	1	1,34
Dönüştürülmüş sınıf konulu çalışma	-	1	-	1	-	2	2,67
Eğitim bilimleri	-	-	-	-	2	2	2,67
Muhasebe	-	-	-	-	1	1	1,34
E-Öğrenme	-	-	-	-	1	1	1,34
Toplam	3	6	15	19	32	75	100

Tablo 2' de görüldüğü üzere dönüştürülmüş sınıf modeli üzerine yapılan çalışmaların yaklaşık üçte birinin dil öğretiminde olduğu görülmektedir. Ardından bilgisayar eğitimi, fen bilimleri ve sosyal bilimler gelmektedir. Yıllara göre dağılım incelendiğinde, 2014 yılındaki çalışmalarda 3 tez, 2015 yılında 4 tez ve 2 makale, 2016 yılında 13 tez ve 2 makale, 2017 yılında 11 tez ve 7 makale, 2018 yılında 26 tez, 5 makale olduğu görülmektedir. Çakır (2017) ile Demir'in (2018) iki farklı konu alanında araştırmasını yürütmesi nedeniyle 2017 ve 2018 yıllarındaki araştırma sayısından bir fazla konu alanı dağılımı görülmektedir. Ayrıca Demiralay (2014) tez çalışmasında okul yöneticileri, 17 farklı branştan öğretmen, öğrenciler ve velilerden oluşan bir çalışma grubu ile araştırmasını yürütmüştür. Bu yönüyle diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Tablo 2'deki veriler genel olarak incelendiğinde, sosyal bilimlerde dönüştürülmüş sınıf modelinin kullanıldığı ilk çalışmaların 2014 yılında başladığını ve ilerleyen yıllarda artarak devam ettiği söylenebilir.

Dönüştürülmüş sınıf modeli araştırmalarının makale türü ve kullanılan yöntemle göre dağılımı

Tablo 3, dönüştürülmüş sınıf modeli ile yapılan çalışmaların türlerine göre dağılımını göstermektedir. Alan yazın derleme çalışması 4 makale, betimsel çalışma 1 makale ve tasarım tabanlı araştırmada 1 tez olduğu görülmektedir. Araştırmaların büyük çoğunluğunu oluşturan deneysel çalışmaların yapıldığı 56 tez ve 11 makale olduğu görülmektedir. Tablo 3'den anlaşılacağı üzere dönüştürülmüş sınıf modeli kullanılarak yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak deneysel çalışmalar olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4 ise dönüştürülmüş sınıf modeli çalışmalarının yöntemsel dağılımı verilmiştir. Ancak karma araştırmaların on dört tanesinde araştırmanın türü (açıklayıcı, keşfedici vb.) belirtilmemiştir. Fen bilimlerinde yapılan çalışmalarda nicel desenlerin daha fazla kullanıldığı görüldürken, Bilgisayar öğretimi ve Sosyal bilimlerde eşit bir dağılım göze çarpmaktadır. En fazla çalışmanın yapıldığı konu alanı olan yabancı dil eğitiminde ise karma araştırma deseninin sıklıkla tercih edildiği verilere yansımaktadır. Tablo 4'de yer alan veriler genel olarak değerlendirildiğinde karma araştırma deseninin sıklıkla kullanıldığı, ardından yarı deneysel desenin tercih edildiği söylenebilir. Diğer bir deyişle nitel araştırmaların tüm çalışmalar içindeki ağırlığı %18 olarak görülmektedir.

Dönüştürülmüş sınıf modeli araştırmalarının veri toplama araçları ve veri analiz yöntemine göre dağılımı

Tablo 5'te ise, dönüştürülmüş sınıf modeli araştırmalarında kullanılan yöntemlere göre veri toplama aracı eğilimleri verilmiştir.

Tablo 5

Dönüştürülmüş Sınıf Araştırmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Araştırma Yöntemi		
	Nicel	Nitel	Karma
Gözlem			
Katılımcı		5	7
Görüşme			
Yapılandırılmış			1
Yarı yapılandırılmış	11	12	29
Başarı Testi			
Açık Uçlu			4
Çoktan Seçmeli	16	1	15
Diğer	2	1	1
Tutum, algı, yetenek testleri			
Açık uçlu			
Çoktan Seçmeli	3		3
Likert	11	1	12
Anket			
Açık Uçlu	1	1	
Çoktan Seçmeli			
Likert	2	1	7
Diğer (performans testleri, portfölyo, vb.)	1	1	
Doküman		4	
Alternatif Araçlar	2		5
Diğer		2	

Tablo 5'e göre nicel yöntemlerin kullandığı araştırmalarda görüşme başlığı altında sıklıkla yarı yapılandırılmış görüşme, başarı testleri başlığı altında çoktan seçmeli başarı testlerine ve tutum, algı, yetenek testleri başlığı altında Likert tipi ölçeklere sıklıkla başvurulduğu görülmektedir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda ise genellikle yarı yapılandırılmış görüşme ardından katılımcı gözlem ve doküman incelemesinin işe koşulduğu söylenebilir. Karma araştırmalarda ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ilk sırada yer alırken, başarı testleri ve likert tipi ölçekler veri toplama sürecinde sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırma sürecinde toplanan verilerin analiz yöntemlerinin dağılımı ise Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 3
Dönüştürülmüş Sınıf Araştırmalarının Makale Türüne Göre Dağılımı

Makale Türü	Matematik	Fen	Bilgisayar	Yabancı Dil	Türkçe	Sosyal	Müzik	Birden fazla branş	Dönüştürülmüş	Muhasebe	E-öğrenme	Eğitim	f
Alan yazı derleme				2					2				4
Deneysel Çalışma	5	10	13	22	3	9	3	1			1	2	69
Betimsel Çalışma										1			1
Tasarım Tabanlı		1											1
Toplam	5	10	14	24	3	9	3	1	2	1	1	2	75

Tablo 4
Dönüştürülmüş Sınıf Araştırmalarında Kullanılan Yönteme Göre Dağılım

Araştırma Deseni	Matematik	Fen	Bilgisayar	Yabancı Dil	Türkçe	Sosyal	Müzik	Birden fazla branş	Dönüştürülmüş	Muhasebe	E-öğrenme	Eğitim	f
Nitel													
Yarı Deneysel	3	4	5	7		2							21
Betimsel										1			1
Deneysel							1						1
Tam Deneysel		1					1				1		3
Nitel													
Durum çalışması	1	1	3			1		1					7
Eylem araştırması	1			1	1	2							5
Kuram Oluşturma			1										1
Karma		3		8	1	2							14
Açıklayıcı	1		1	1		1	1					2	7
Gömlü				1	1								2
Çeşitleme			2	1									3
Yakınsayan paralel			2	1									3
İççe											1		1
Müdahale				1									1
Eşzamanlı döndürümsel				1									1
Alanyazın derleme				2					2				4
Toplam	5	10	14	24	3	9	3	1	2	1	1	2	75

Tablo 6

Dönüştürülmüş Sınıf Araştırmalarında Kullanılan Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılım

Veri Analiz Yöntemi	Nicel	Nitel	Karma
Nicel Veri Analizi			
Betimsel			
Frekans/Yüzde/Çizelge	12	4	14
Ortalama/Standart sapma	8	3	8
Grafikle gösterim			2
Kestirimsel			
t-testi	17	1	18
Anova/Ancova	6		5
Faktör analizi			3
Manova/Mancova	3		6
Regresyon			2
Nitel Veri Analizi			
Betimsel Analiz	7	6	12
İçerik Analizi	7	11	17
Diğer (Doküman analizi)		1	1
Nonparametrik testler			
Wilcoxon	6		7
Mann Whitney U	5		7

Dönüştürülmüş sınıf modeli araştırmalarının örneklem düzeyi ve örneklem sayısına göre dağılımı

Tablo 7 ve 8'de dönüştürülmüş sınıf modeli araştırmalarının örneklem düzeyi ve örneklem sayılarına ilişkin dağılımlara yer verilmiştir. Demiralay'ın (2014) tez çalışmasında birden fazla örneklem grubu ile çalışması nedeniyle Tablo 7 ve 8'deki veriler ile toplam araştırma sayısı farklılık göstermektedir.

Tablo 7

Dönüştürülmüş Sınıf Araştırmalarının Örneklem Düzeyi Dağılımı

Örneklem Düzeyi	N	%
Okul Öncesi	-	-
İlkokul (1-4)	4	6
Ortaokul (5-8)	12	17
Lise (9-12)	12	17
Lisans (Eğitim Fak)	25	35
Lisans (Diğer)	11	16
Lisans Üstü	-	-
Öğretmenler	2	3
Öğretim elemanları	1	1
Veliler	1	1
Yöneticiler	1	1
Meslek yüksekokulu	2	3
Toplam	71	100

Tablo 7' de betimlenen verilerde, alan yazın derleme çalışmaları dışında kalan 69 araştırmanın örneklem düzeyi bilgilerine yer verilmiştir. Buna göre dönüştürülmüş sınıf modeli araştırmalarının yaklaşık yarısının eğitim fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. İkinci sırada ise ortaokul ve lise düzeyinde yapılan çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca Eğitim Fakültesi dışında kalan lisans öğrencileri ile yapılan araştırmaların sayısı da dikkati çekmektedir. Tablo 8'de ise dönüştürülmüş sınıf modelinde seçilen örneklem sayıları verilmiştir.

Tablo 8

Dönüştürülmüş Sınıf Modeli Araştırmalarının Örneklem Sayılarına Göre Dağılımı

Örneklem Sayısı	Nicel	Nitel	Karma
1-10 arası		4	
11-30 arası	5	6	7
31-100 arası	16	4	21
101-300 arası	3	1	3
301-1000 arası	1		

Tablo 8 incelendiğinde nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda en fazla 31-100 arası örneklem sayısına rastlanmaktadır. Nitel yöntemlerde ise olarak eşit bir dağılım söylenebilir. Karma çalışmalarda ise en fazla 11-30 arası ardından 31-100 arasında örneklem seçimi görülmektedir.

Dönüştürülmüş sınıf modeli araştırmalarında kullanılan çevrimiçi platformların dağılımı

Dönüştürülmüş sınıf modeli ile gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılan çevrimiçi platformlara ait dağılım Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Dönüştürülmüş Sınıf Modeli Araştırmalarında Kullanılan Çevrimiçi Platformlar

Ortam	f	%
Edmodo	14	21
Edpuzzle	5	7
Sosyal Medya	9	13
Youtube	9	13
Web sayfası	8	12
LMS	9	13

Dönüştürülmüş sınıf modelinin uygulanması sürecinde kullanılan çevrimiçi platformlar incelendiğinde ise Edmodo (f=14), edpuzzle (f=5), sosyal medya (f=9) ve Youtube (f=9) gibi web 2.0 araçlarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında araştırmacıların oluşturdukları web sayfaları (f=8) kullanılmaktadır. Öğrenme yönetim sistemleri açısından incelendiğinde ise Moodle (f=4) ve üniversitelere ait LMS' ler (f=5) verisine ulaşılmaktadır. Sekiz adet çalışmada olası problemlerin önüne geçebilmek amacıyla birden fazla ortamın kullanıldığı (Edmodo + YouTube, YouTube + FaceBook vb.) görülmektedir. Ayrıca birer araştırmada blog tipi web sayfası ve mevcut konu anlatımı içeren farklı web sayfalarının kullanıldığı görülmektedir. Bir araştırmada ise kullanılan ortam bilgisine erişilememiştir. Tüm bu verilerinin yanında taşınabilir bellek ya da CD'ler yoluyla ders videolarının iletildiği ve Fatih Projesi tabletlerinin kullanıldığı birer araştırma bulunmaktadır. Dikkati çeken diğer bir bulgu ise sadece bir çalışmada sistem kayıtlarının incelenmesidir.

Dönüştürülmüş sınıf modeli araştırmalarının sonuç ve önerileri

Araştırma amacı doğrultusunda incelenen çalışmalara ait sayısal verilerin yanında sıklıkla vurgulanan sonuç ve öneriler Tablo 10' ile Tablo 12'de verilmiştir. Ayrıca Tablo 11'de modelin dezavantajları olarak ifade edilen araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 10

Dönüştürülmüş Sınıf Modeli Araştırmalarının Sonuçları

Akademik başarı artışı	Yıldız, Sarsar ve Çobanoğlu (2017); Aydın (2016); Çakır (2017); Boyraz ve Ocak (2017); Gençer (2015); Sırakaya (2015); Ceylaner (2016); Aydın (2016); Güç (2017); Quader (2017); Çalışkan (2016); Umutlu (2016); Akgün (2015); Temizyürek ve Ünlü (2015); Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş (2016); Köroğlu (2015); İyitoğlu (2018); Bulut (2018); Öztürk (2018); Kırmızıoğlu (2018); Demir (2018); Kansızoğlu (2018); Karakurt (2018); Debbağ (2018); Yurtlu (2018); Kurnaz ve Ağgöl (2018); Karadeniz (2018); Sever ve Sever (2017); Yıldız (2017); Erdoğan (2018); Ekmekçi (2014); Demir (2016); Özdemir (2016); Ayçiçek (2018); Göksu (2018); Dursunlar (2018); Tuna (2017); Mehmet Fatih Kaya (2018); Özüdoğru (2018); Nayci (2017); Bolatlı (2018).
Kalıcılık	Yıldız, Sarsar ve Çobanoğlu (2017); Topalak (2016); Sırakaya (2015); Çalışkan (2016); Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş (2016); Turan (2015); Yavuz (2016); İyitoğlu (2018); Gökdemir (2018); Debbağ (2018); Uçar ve Bozkurt (2018); Karaman (2018).
Aktif Katılım	Aydın (2016); Çakır (2017); Boyraz ve Ocak (2017); Gençer (2015); Sırakaya (2015); Güç (2017); Topalak (2016); Karaaslan ve Çelebi (2017); Çıbık (2017); Akgün (2015); Yavuz (2016); Bakla (2017); Gökdemir (2018); Demir (2018); Kansızoğlu (2018); Debbağ (2018); Karadeniz (2018); Yurdagül (2018); Kaya (2018); Yıldırım, Yıldırım ve Çelik (2018); Ayçiçek (2018); Çevikbaş (2018); Nayci (2017); Boyraz ve Ocak (2017); Bolatlı (2018).
İletişime olan olumlu katkı	Çakır (2017); Çıbık (2017); Çalışkan (2016); Akgün (2015); Bakla (2017); Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş (2016); Yavuz (2016); Gökdemir (2018); Demir (2018); Akçor (2018); Kansızoğlu (2018); Çukurbaşı (2016); Karaman (2018); Nayci (2017); Bolatlı (2018).
Derse hazırlıklı gelme	Çakır (2017); Özyurt ve Özyurt (2017); Akgün (2015); Kansızoğlu (2018); Yurdagül (2018); Uçar ve Bozkurt (2018); Yıldırım, Yıldırım ve Çelik (2018); Nayci (2017); Kanbur (2016).
Özgüven artışı	Demiralay (2014); Köroğlu (2015); Yavuz (2016); Güç (2017); İyitoğlu (2018); Akçor (2018); Kömeç (2018); Bulut (2018); Gökdemir (2018); Yurdagül (2018).

Motivasyon artışı	Sırakaya (2015); Topalak (2016); Çıbık (2017); Temizyürek ve Ünlü (2015); Kömeç (2018); Akçor (2018); Debbağ (2018); Yıldız (2017); Çukurbaşı (2016); Kaptanoğlu (2018); Bolatlı (2018).
Öz kontrol becerilerinin artışı	Sırakaya (2015); Ceylaner (2016); Öztürk (2016); Karaaslan ve Çelebi (2017); Çıbık (2017); Akgün (2015); Temizyürek ve Ünlü (2015); İyitoğlu (2018); Öztürk (2018); Kırmızıoğlu (2018); Kömeç (2018); Akçor (2018); Debbağ (2018).
Kaygı düzeyinde düşüş	Özdemir (2016); Yıldız (2017); Göksu (2018); Kansızoğlu (2018).
Eğlenceli dersler	Aydın (2016); Sağlam (2016); Yavuz (2016); Öztürk (2016); Ceylaner (2016); Ediş (2017); Urfa (2017); Erdoğan (2018); Uçar ve Bozkurt (2018); Öztürk (2018); Demir (2018); Karaman (2018); Bolatlı (2018); Gökdemir (2018).

Tablo 10'da verilen araştırma sonuçları incelendiğinde, incelenen araştırmaların yarısından fazlasında dönüştürülmüş sınıf modelinin akademik başarıyı arttırdığı vurgulanmaktadır. Akademik başarının yanında, kalıcılık üzerindeki olumlu etki 12 çalışmanın sonuçlarında yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin derslere aktif katılımı, öz-kontrol becerilerine, sınıf içi iletişime, özgüvene ve motivasyona olan olumlu etkisi dikkate değer sonuçlardır. Bunun yanında sınıf içinde uygulanan etkinlikler, öğrenciler tarafından derslerin eğlenceli olarak tanımlanmasına neden olduğu görülmektedir. Sadece dört çalışmada yer alan kaygı düzeyinde yaşanan düşüş, vurgulanması gereken önemli sonuç olarak değerlendirilmektedir. Filiz (2018) araştırmasında, öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerinde, yenilikçilik düzeylerinde ve çevrimiçi bağlılıklarında anlamlı bir artış yaşandığını ifade etmektedir. Bu bağlamda kullanılan yenilikçi yöntem, teknik ya da modellerin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulgularına yansıyan ve dezavantaj olarak belirtilen hususlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Dönüştürülmüş Sınıf Modeli Araştırmalarında Belirtilen Dezavantajlar

Öğretmene ek yük	İyi Hazırlanmamış video	Teknik alt yapı Eksikliği	Videoların izlenmemesi
Yıldız, Sarsar ve Çobanoğlu (2017); Turan (2015); Gençer (2015).	Yıldız, Sarsar ve Çobanoğlu (2017).	Turan (2015); Boyraz ve Ocak (2017).	Turan (2015)

Dönüştürülmüş sınıf modelini kullanacak öğretmenlerin, ders videoları için önceden hazırlık yapmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlere ek yük getirdiği ifade edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilgisayar ya da internetinin olmamasından kaynaklı teknik alt yapı eksikliği videoların izlenmemesine neden olabildiği ifade edilmektedir. Bunun yanında videoların çözünürlüğünün iyi olmaması ya da uzun süreli olması, videoların izlenmemesine neden olduğu için dezavantaj olarak görülmektedir. Ancak bilgisayar ve internet erişimi ile hazırlanan videoların belirli bir standardının olması dönüştürülmüş sınıf modelinin ön şartı olarak düşünülmelidir. Tablo 12'de ise dönüştürülmüş sınıf modeli araştırmalarında yer alan öneriler incelenmiştir.

Tablo 12

Dönüştürülmüş Sınıf Modeli Araştırmalarında Belirtilen Öneriler

Farklı Eğitim Düzeyleri	Aydın (2016); Özdemir (2017); Çakır (2017); Urfa (2017); Çukurbaşı ve Kıyıcı (2017); Özyurt ve Özyurt (2017); Boyraz ve Ocak (2017); Sırakaya (2015); Sağlam (2016); Ceylaner (2016); Güç (2017); Topalak (2016); Öztürk (2016); Çalışkan (2016); Akgün (2015); Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş (2016); Gökdemir (2018); Kırmızıoğlu (2018); Kansızoğlu (2018); Öztürk (2018); Yurtlu (2018) ; Yurdağül (2018); Kaya (2018); Özdemir (2016); Kaya (2018); Filiz (2018); Kanbur (2016); Bolatlı (2018).
Farklı Eğitim Materyali	Yıldız, Sarsar ve Çobanoğlu (2017); Aydın (2016); Sırakaya (2015); Ceylaner (2016); Çıbık (2017); Kırmızıoğlu (2018); Kansızoğlu (2018); Debbağ (2018); Öztürk (2018).
Kurumsal Destek ve Teknik alt yapı	Yıldız, Sarsar ve Çobanoğlu (2017); Turan (2015); Güç (2017); Akgün (2015); Demiralay (2016); Kardeş ve Yeşilyaprak (2015); Gökdemir (2018); Erdoğan (2018); Debbağ (2018).
Farklı Branşlar	Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş (2016); Yavuz (2016); Urfa (2017); Çukurbaşı ve Kıyıcı (2017); Turan (2015); Sırakaya (2015); Sağlam (2016); Topalak (2016); Demiralay (2016); Akgün (2015); Demir (2018); Yurdağül (2018); Yıldız (2017); Yıldırım, Yıldırım ve Çelik (2018); Özdemir

	(2016); Ayçiçek (2018); Karaman (2018); Dursunlar (2018); Kaya (2018); Özudoğru (2018); Murat (2018); Çevikbaş (2018); Nayci (2017); Kanbur (2016); Ediş (2017); Bolatlı (2018).
Eğitcilere Eğitim	Özdemir (2017); Boyraz ve Ocak (2017); Turan (2015); Gençer (2015); Ceylaner (2016); Güç (2017); Topalak (2016); Çıbık (2017); Demiralay (2016); Yavuz (2016); Gökdemir (2018); Erdoğan (2018); Kansızoğlu (2018); Yurtlu (2018); Yıldız (2017); Karaman (2018); Göksu (2018); Kaya (2018); Filiz (2018); Nayci (2017); Kanbur (2016).
Farklı öğrenim yönetim sistemleri	Özdemir (2017); Çakır (2017); Çukurbaşı ve Kıyıcı (2017); Gençer (2015); Sırakaya (2015); Debbağ (2018); Öztürk (2018); Yurtlu (2018); Çukurbaşı (2016); Ayçiçek (2018); Çevikbaş (2018).
Uygulama için uzun süre	Çakır (2017); Ceylaner (2016); Debbağ (2018); Yurdağül (2018); Ekmekçi (2014); Özdemir (2016); Karaman (2018); Dursunlar (2018); Özudoğru (2018); Murat (2018); Kanbur (2016); Ediş (2017); Kaptanoğlu (2018).
Videolar kısa ve iyi hazırlanmış	Urfa (2017); Turan (2015); Sırakaya (2015); Aydın (2016); Akgün (2015); Ekmekçi (2014).
Farklı Desen	Sağlam (2016); Çukurbaşı ve Kıyıcı (2017); Öztürk (2016); Erdoğan (2018); Kaya (2018); Murat (2018); Filiz (2018).
Farklı değişkenler (cinsiyet, sosyo ekonomik düzey vb)	Ceylaner (2016); Sağlam (2016); Sırakaya (2015); Turan (2015); Boyraz ve Ocak (2017); Özyurt ve Özyurt (2017); Turan (2015); Çukurbaşı ve Kıyıcı (2017); Urfa (2017); Özdemir (2017); Güç (2017); Topalak (2016); Öztürk (2016); Umutlu (2016); Çalışkan (2016); Erdoğan (2018); Kansızoğlu (2018); Debbağ (2018); Öztürk (2018); Yurtlu (2018); Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş (2016); Demiralay (2016); Yeşilyaprak ve Kardeş (2015); Demir (2018); Erdoğan (2018); Yıldız (2017); Ayçiçek (2018); Karaman (2018); Dursunlar (2018); Kaya (2018); Özudoğru (2018); Çevikbaş (2018); Filiz (2018); Kaptanoğlu (2018); Bolatlı (2018).
Büyük örneklem	Yıldırım, Yıldırım ve Çelik (2018); Ayçiçek (2018); Dursunlar (2018); Tuna (2017); Ediş (2017); Kaptanoğlu (2018).
Veliler ve idarecilerin görüşleri	Yıldırım, Yıldırım ve Çelik (2018); Çevikbaş (2018).

Tablo 12' de ifade edilen önerilere göre, dönüştürülmüş sınıf modelinin farklı eğitim seviyelerinde, farklı branşlarda, farklı materyaller ile uygulanması, teknik alt yapı eksikliğinin giderilmesi, eğitimcilerle dönüştürülmüş sınıf ile hizmet içi eğitim verilmesi, farklı öğrenim yönetim sistemleri kullanılması dikkati çekmektedir. Uygulama süresinin daha uzun olması, videoların iyi hazırlanmış ve kısa olması, farklı araştırma desenlerinin kullanılması ile farklı değişkenlerin ele alınması (cinsiyet, sosyoekonomik düzey vb.) araştırmacıların sıklıkla ifade ettiği önerilerdir. Bunun yanında, bilişsel yük ve özyönetimli öğrenme hazırlanışlığı (Özudoğru, 2018) ile yaratıcı ve eleştirel düşünme (Filiz, 2018) gibi değişkenlerin işe koşulması önerileri önemli olarak değerlendirilmektedir. Dikkati çeken diğer öneri Karaman (2018) tarafından EBA kullanımı olarak dile getirilmiştir. Dönmez (2017) ise tersine mesleki gelişim programı ile hizmet içi eğitim programlarına farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkiye'de 2010-2018 yılları arasında "Dönüştürülmüş sınıf" modelinin işe koşulduğu tezler ve makalelerin yöntemi, veri toplama araçları, örneklem özellikleri, veri analiz teknikleri, konu alanları, sonuç ve önerileri açısından sınıflandırılarak dönüştürülmüş sınıf alanındaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İncelenen makale sayısının az olmasının nedeni, aynı yazara ait tezden üretilmiş makale yerine daha detaylı bilgiye erişebilmek amacıyla söz konusu yazara ait tezin araştırmaya dahil edilmesidir.

Araştırma sonuçlarına göre, incelenen tez ve makalelerin büyük çoğunluğu 2016-2018 yılları arasında yapılmıştır. Araştırma sonucunda dönüştürülmüş sınıf modelinin en sık kullanıldığı konu alanının dil öğretimi olduğu (%32) görülmektedir. Söz konusu modelin dil eğitiminde sıklıkla kullanımı olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir ancak diğer konu alanlarında yapılan çalışmaların niceliksel olarak azlığı da olumsuz olarak

ifade edilmelidir. Dönüştürülmüş sınıf modeli ile yapılan çalışmaların türü çoğunlukla deneysel çalışma (%92) olduğu araştırma sonucuna yansımaktadır. Yöntem eğiliminin ise genellikle karma araştırma deseni (%43) olduğu ifade edilebilir. Ayrıca nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desenin de sıklıkla kullanıldığı (%28) görülmektedir. Yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalarda da karma ve nicel desenlerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Awidi ve Paytner, 2019; Hao, 2016; He, Holton, Farkas ve Warschauer, 2016; Lee ve Lai, 2017; Aljarah, Thomas ve Shebab, 2018). Ayrıca veri toplama aracı olarak nicel yöntemlerde başarı testi ve likert tipi ölçekler, karma çalışmalarda çoğunlukla yarı yapılandırılmış görüşme, başarı testleri ve likert tipi ölçekler kullanılmıştır.

Örneklem düzeyleri incelendiğinde ise genellikle Eğitim Fakültesi öğrencilerinden (%35) oluşturduğu görülmektedir. Bu durum araştırmacıların kolay ulaşılabilir örnekleme tercih ettiklerini düşündürmektedir. Ayrıca ilköğretim, ortaokul ya da lise düzeyinde yapılan çalışma sayısının toplam çalışmaların % 40'ını oluşturması, alanyazın için bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Yapılmış çalışmaların konu alanı ve örneklem düzeyi birlikte değerlendirildiğinde yoğunluğun birkaç konu alanında ve eğitim fakültesi öğrencileriyle sınırlı kalması, içerik analizi sonuçlarından hareketle bir çıkarım yapmayı zorlaştırmaktadır. Yurtdışında yapılan çalışmalarda ise yükseköğretim düzeyinde farklı disiplinlerde (Lopes ve Soares, 2018; Munir, Baroution, Young ve Carter, 2018; Loundin, Rensfeldt, Hilman, Lantz-Anderson ve Peterson, 2018) ve K12 düzeyinde (Lo ve Hew, 2017) çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneklem sayıları ise çoğunlukla 31-100 büyüklüğünü işaret etmektedir.

Araştırma yöntemlerine göre örneklem sayısı incelendiğinde ise nicel ve karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda sıklıkla 31-100 aralığının, nitel yöntemli araştırmalarda ise sıklıkla 1-10, 11-30 ve 31-100 aralığının eşit dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Kullanılan veri analiz türü bağlamında, nicel veri analizlerinden çoğunlukla t-testi ve parametrik olmayan karşılığında yararlanıldığı görülmektedir. Nitel veri analizi olarak ise sıklıkla içerik ve betimsel analiz kullanıldığı, elde edilen diğer bir bulgudur. Karma araştırmalarda da benzer bir durum söz konusudur. T- testi ve parametrik olmayan karşılıkları ile içerik analizi ve betimsel analiz ilk sıralarda yer almaktadır. Hem nicel hem de karma araştırmalarda kullanılan kestirimsel istatistiklerde ağırlığı t-testi, Wilcoxon ve Mann Whitney U testinin oluşturması, ileri düzey analizlerin kullanılmaması araştırmalar açısından bir eksiklik olarak ifade edilebilir.

Dönüştürülmüş sınıf araştırmalarında kullanılan çevrimiçi platformlar incelendiğinde, söz konusu deneysel araştırmaların yarısından fazlasında (%54) web 2.0 araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Sadece bir araştırmada sistem kayıtlarının incelendiği ve yine sadece bir çalışmada sistem kayıtlarının incelenmesi gerektiği öneri olarak yer almaktadır. Bu bağlamda sosyal bilimler alanında yapılmış çalışmalarda derinlemesine veriler elde edilebilmesi açısından önemli olduğu düşünülen sistem kayıtlarının incelenmesi önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmekte ve yapılacak araştırmalar için öneri olarak ifade edilebilir.

Tez ve makalelerin sonuçlarına ilişkin analiz sonucunda dönüştürülmüş sınıf modelinin olumlu etkisi olarak akademik başarıyı arttırdığı, kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öz kontrol becerilerinin geliştiği, aktif katılım ve motivasyonda artış sağladığını yaptıkları çalışmalarının sonucu olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde akademik başarı artışını (Thai, Wever ve Valcke, 2017; Sohrabi ve Iraj, 2016; Borchardt ve Bozer, 2017; Lin, 2019), motivasyon artışını (Nouri, 2016; Thai, Wever ve Valcke, 2017; Lin, 2019; Awidi ve Paynter, 2019), kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini (Nouri, 2016; Munir, Baroution, Young ve Carter, 2018), öz kontrol becerilerini (Javonovic, Gasevic, Dawson, Pardo ve Mirrahi, 2017), aktif katılımı (Nouri, 2016; Awidi ve Paynter, 2019; Thomas, Evans, Doyle ve Skamp, 2019) rapor etmektedir. Diğer yandan dönüştürülmüş sınıf modelini kullanacak öğretmenlerin ders videoları için önceden hazırlık yapmaları gerekmektedir. Bu durumun, öğretmenlere ek yük getirdiği ifade edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin bilgisayar ya da internet erişiminin olmamasından kaynaklı teknik alt yapı eksikliği videoların izlenmemesine neden olabilmektedir. Videoların çözünürlüğünün iyi olmaması ya da uzun süreli olması, videoların izlenmemesine neden olduğu için araştırmacılar tarafından olumsuz etki olarak sıralanmaktadır. Söz konusu olumsuz etki, dönüştürülmüş sınıf modelinin uygulanmasının ön şartı olarak değerlendirilmelidir.

Araştırmacılar dönüştürülmüş sınıf modeli çalışmalarında çoğunlukla öneri olarak, farklı eğitim seviyelerinde, farklı branşlarda, farklı materyaller (elektronik ya da elektronik olmayan) ile uygulanması, teknik alt yapı eksikliğinin giderilmesi, eğitimcilerle dönüştürülmüş sınıf modeli hakkında hizmet içi eğitim verilmesi, e-öğrenme uygulamalarında farklı öğrenim yönetim sistemleri kullanılmasını ifade etmektedirler.

Sonuç olarak elde edilen sonuçların, dönüştürülmüş sınıf modeli ile gerçekleştirilen çalışmaların genel eğilimlerini belirlemede ve gelecek çalışmalara yön vermede etkili olacağı düşünülmektedir. Ancak yapılan çalışmanın 2010-2018 yılları arasında yayınlanan YÖK tez merkezindeki tezler ve Tr dizinde yayınlanan makalelerle sınırlı olduğu unutulmamalıdır. İncelenen araştırmaların bulguları dönüştürülmüş sınıf modeli hakkında olumlu bir tablo ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, Thomas, Evans, Doyle ve Skamp (2019) öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve hazırbulunuşlukları doğrultusunda tasarlanan, öğrenci merkezli ve öğrenen özerkliğini destekleyen bir öğrenme süreci önerisi göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı tarihlerde yayınlanan makalelerin ve Tr dizinde indekslenmeyen dergilerin de incelenmesinin Türkiye’de yapılan dönüştürülmüş sınıf modeli araştırmalarının gelişimi ve değişimini yansıtmada daha geniş bir bakış açısı oluşturacağı düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda; ülkemiz ve yurtdışında yapılan çalışmaların karşılaştırmalı olarak incelenebileceği, farklı örneklem düzeyleri ile gerçekleştirilecek deneysel çalışmalarda sistem kayıtlarının incelenmesi önerilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan (22.07.2019-84982664-100) etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Abeyssekera, L., and 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.
- Akçayır, G., and Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334–345. doi: 10.1016/j.compedu.2018.07.021.
- Akçor, G. (2018). *Exploring the perceptions of pre-service English language teachers of flipped classroom*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akgün, M. (2015). *Ters-Yüz sınıfların öğrencilerin akademik başarısına ve görüşlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- AlJarrah, A., Thomas, M. K., and Shebab, M. (2018). Investigating temporal Access in a flipped classroom: procrastination persists. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). doi: 10.1186/s41239-017-0083-9.
- Ayçiçek, B. (2018). *Teknoloji destekli ters yüz sınıf modeli uygulamalarının İngilizce öğretiminde lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Aydın, A. (2016). *Ters-Yüz sınıf modelinin Üniversite Öğrencilerinin Programlamaya yönelik Tutum, Öz yeterlilik algısı ve başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Awidi, T., and Paynter, M. (2019). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers & Education*, 128, 269–283. doi: 10.1016/j.compedu.2018.09.013.
- Baker, J. (2000). The ‘Classroom Flip’: Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side. Paper Presented at the 11th International Conference on College Teaching and Learning, Jacksonville, FL.
- Bakla, A. (2017). Yabancı Dil Eğitiminde Etkileşimli Videolar: Takım Çantanızda Yeni Bir Alet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 124-137.
- Barak, M., and Shakman, L. (2008). Reform based science teaching: teachers’ instructional practices and conceptions. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4, 11–20.

- Berg, B., L., and Lune., H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çeviri Editörü: Hasan Aydın) Eğitim Yayınevi: Konya.
- Bergmann, J. (2011). The history of the flipped class. Erişim adresi: <http://www.jonbergmann.com/the-history-of-the-flipped-class/> Erişim Tarihi:18.07.2018
- Bergmann, J., and Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education. ASCD Publications.
- Borchardt, J., and Bozer, A. H., (2017). Psychology course redesign: an interactive approach to learning in a micro-flipped classroom. *Smart Learning Environments*, 4(10). doi: 10.1186/s40561-017-0049-3.
- Bolatlı, Z. (2018). *Mobil uygulama ilde desteklenmiş ters-yüz öğretim ortamı kullanan öğrencilerin akademik başarılarının ve işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Boyras, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyonkarahisar.
- Bulut, C. (2018). *Impact of flipped classroom model on efl learners' grammar achievement: Not only inversion, but also integration*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ceylaner, S. (2016). *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde Ters Yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluklarına ve İngilizce tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. New York, NY: Routledge.
- Çakır, E. (2017). *Ters Yüz sınıf uygulamalarının Fen bilimleri 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Çalışkan, N. (2016). *Examining the influence of flipped classroom on student learning English as a foreign language*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Çevikbaş, M. (2018). *Ters-yüz sınıf modeli uygulamalarına dayalı bir matematik sınıfındaki öğrenci katılım sürecinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çıbık, B. (2017). *The Effects of flipped classroom model on learner autonomy*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Muğla.
- Çukurbaşı, B. (2016). *Ters yüz edilmiş sınıf model ve lego-logo uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının lise öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarına etkisi*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çukurbaşı, B., Kıyıcı, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(13), 87-102.
- Debbag, M. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programı için hazırlanan ters-yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiği*. Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demir, E. (2018). *Ters yüz sınıf modeline dayalı uygulamaların ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve planlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, Y. (2016). *Oral Corrective Feedback by native and non-native English Teachers: Insights for Second Language teacher education*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dönmez, F. (2017). *Öğretim elemanlarının Web 2.0 teknolojileri kullanımlarına yönelik tersine mesleki gelişim programın tasarlanması ve uygulanması*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dursunlar, E. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi yaşayan demokrasi ünitesinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ediş, S. (2017). *Flipped instruction for English language learners to enhance learner autonomy*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ekmekçi, E. (2014). *Flipped writing class model with a focus on blended learning*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, E. (2018). *Sosyal Bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Filiz, O. (2018). *Öğretmen adaylarının dönüştürülmüş öğrenme ortamlarındaki deneyimlerinin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik öz yeterliklerine, yenilikçilik düzeylerine ve çevrimiçi bağlılıklarına etkisi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gençer, B. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

- Gökdemir, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmede ters yüz öğrenme: Bir karma yöntem çalışması*. Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Göktaş, Y., vd. (2012). Türkiye'de Eğitim Teknolojileri Araştırmalarındaki Eğilimler: 2000-2009 Dönemi Makalelerinin İçerik Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1),177-199.
- Güç, F. (2017). *Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda Ters-Yüz sınıf uygulamalarının etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Göksu, D. (2018). *Ters yüz sınıf (Flipped classroom) modelinin 5. Sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarıları, öğrenme kaygıları ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hayırsever, F., ve Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-576.
- Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, 59, 82–92. doi: 10.1016/j.chb.2016.01.032.
- He, W., Holton, A., Farkas, G., and Warschauer, M. (2016). Impact of partially flipped instruction on immediate and subsequent course performance in a large undergraduate chemistry course. *Computers & Education*, 125, 120–131. doi: 10.1016/j.compedu.2018.05.020.
- İyitoğlu, O. (2018). The impact of flipped classroom model on efl learners' academic achievement, attitudes and self- efficacy beliefs: A mixed method study. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Jovanovich, J., Gasevic, D., Dawson, S., Pardo, A., and Mirrahi, N. (2017). Learning analytics to unveil learning strategies in a flipped classroom. *Internet & Higher Education*, 33, 74–85. doi: 10.1016/j.iheduc.2017.02.001
- Kanbur, S. (2016). Organik kimya öğretiminde ters-yüz sınıf modelinin uygulanması: Bir eylem araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Karaaslan, H., and Çelebi, H. (2017). ELT teacher education flipped classroom: An analysis of task challenge and student teachers' views and expectations. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 643-666.
- Kansızoğlu, H. (2018). *Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaptanoğlu, Ş. (2018). *Ters yüz sınıf modeline dayalı çevrimiçi infertiliteyi önleme eğitiminin üniversite öğrencilerinin infertilite konusundaki bilgi, tutum ve ders motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kardaş, F., ve Yeşilyaprak, B. (2015). Eğitim ve Öğretimde Güncel Bir Yaklaşım: Teknoloji Destekli Esnek Öğrenme (Flipped Learning) Modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2),103-121.
- Karadeniz, A. (2018). The effect of the flipped classroom model on learners' academic achievement, attitudes and social presence. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 195-213. doi: 10.18039/ajesi.393949
- Karagöl, İ., and Esen, E. (2018). The effect of flipped learning approach on academic achievement: A meta-analysis study. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(3), 708-727. doi: 10.16986/huje.2018046755.
- Karakurt, L. (2018). Flipped and blended grammar instruction for B1 level efl classes at tertiary education. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, B. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler 7. Sınıf yaşayan demokrasi ünitesinde uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kaya, D. (2018). Matematik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerin derse katılımına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 232-249. doi: 10.19126/suje.453729.
- Kaya, M. (2018). *4. Sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik ters yüz sınıf modelinin uygulanması*. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kırmızıoğlu, A. (2018). *11. Sınıf kimya dersinin ters yüz sınıf modeli ile işlenmesi: Bir durum araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Kong, S. C. (2015). An experience of a three-year study on the development of critical thinking skills in flipped secondary classrooms with pedagogical and technological support. *Computers & Education*, 89, 16–31. doi: 10.1016/j.compedu.2015.08.017.
- Kömeç, F. (2018). *Efl students' perceptions of the flipped classroom in terms of autonomy, language skills, technological attitudes and motivation at secondary level*. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Koroğlu, Z. (2015). *Ters yapılandırılmış öğretimin İngilizce öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesine etkileri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kurnaz, E., ve Ağgöl, S. (2018). Ters yüz edilmiş sınıf modeline muhasebe eğitimi alan öğrencilerin bakış açıları: Bayburt üniversitesi ve Kafkas üniversitesi örneği. *Business & Management Studies: An International Journal*, 6(2), 332-344. Doi: 10.15295/bmij.v6i2.237
- Lage, M. J., Platt, G. J., and Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Lee, K-Y., and Lai, Y-C. (2017). Facilitating higher-order thinking with the flipped classroom model: a student teacher's experience in a Hong Kong secondary school. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(8). doi: 10.1186/s41039-017-0048-6.
- Lin, Y-T. (2019). Impacts of a flipped classroom with a smart learning diagnosis system on students' learning performance, perception, and problem solving ability in a software engineering course. *Computers in Human Behavior*, 95, 187-196. doi: 10.1016/j.chb.2018.11.036.
- Liu, Z., Wei, L., and Gao, X. (2016). A study on self-regulated micro-course learning and implicitly flipped classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 870-877. doi: 10.17507/tpls.0604.27.
- Lo, C. K., and Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(4). doi: 10.1186/s41039-016-0044-2.
- Lopes, P., and Soares, F. (2018). Perception and performance in a flipped financial mathematics classroom. *The International Journal of Management Education*, 16, 105-113. doi: 10.1016/j.ijme.2018.01.001.
- Loundin, M., Rensfeldt, A. B., Hillman, T., Lantz-Andersson, A., and Peterson, L. (2018). Higher education dominance and siloed knowledge: a systematic review of flipped classroom research. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(20). doi: 10.1186/s41239-018-0101-6.
- Milman, N. (2012). The Flipped Classroom Strategy: What is it and how can it be used? *Distance Learning*, 9(3), 85-87.
- Munir, M., Baroutian, S., Young, B., and Carter, S. (2018). Flipped classroom with cooperative learning as a cornerstone. *Education for Chemical Engineers*, 23, 25-33. doi: 10.1016/j.ece.2018.05.001.
- Murat, M. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerileri ve bilimsel epistemolojik inançlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Nouri, J. (2016). The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(33), 25-33. doi: 10.1186/s41239-016-0032-z.
- Özdemir, A. (2016). *Ortaokul Matematik Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme Odaklı Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulaması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, O. (2017). *Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine ters yapılandırılmış öğretim yönteminin etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özudoğru, M. (2018). *The effect of flipped learning on pre-service teachers' achievement and perceptions related to classroom environment*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, M. (2018). *Ters yüz sınıf modelinde öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişiminin incelenmesi: Yabancı dil dersi örneği*. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Öztürk, S. (2016). *Programlama Öğretimindeki Ters Yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özyurt, Ö., ve Özyurt, H. (2017). Programlama ve Algoritma Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Yaklaşımı ile Zenginleştirilmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(2), 189-201.
- Quader, R. (2017). *The effect of flipped classroom instruction on Iraqi efl learner writing skills*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Sağlam, D. (2016). *Ters-Yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Sırakaya, D. (2015). *Ters-Yüz sınıf modelini akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sever, S., and Sever, G. (2017). Students' self-assessments regarding the effects of flip learning practice in music lessons. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 505-522.
- Sohrabi, B., and Iraj, H. (2016). Implementing flipped classroom using digital media: A comparison of two demographically different groups' perceptions. *Computers in Human Behavior*, 60, 514-524. doi: 10.1016/j.chb.2016.02.056.

- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation, and task orientation. *Learning Environment Research*, 15, 171-193.
- Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*, 9(1), 1-3.
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Virginia: Stylus Publishing.
- Tavşancıl, E., ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Tekin, O. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin lise matematik dersinde uygulanması: Bir karma yöntem çalışması*. Doktora Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Temizyürek, F., ve Ünlü, A. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek:"flipped classroom". *Bartın Eğitim Dergisi*, 4(1), 64-72
- Thai, N. T. T., Wever, B., and Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best "blend" of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107, 113-126. doi: 10.1016/j.compedu.2017.01.003.
- Tomas, L., Evans, N., Doyle, T., and Skamp, K. (2019). Are first year students ready for a flipped classroom? A case for a flipped learning continuum. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(5). doi: 10.1186/s41239-019-0135-4.
- Topalak, Ş.(2016). *Çevrilmiş Öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Tuna, G. (2017). *An action study on collage students' Efl writing skills development through flipped classroom environments*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Turan, Z. (2015). *Ters Yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tütüncü, N., and Aksu, M. (2018). A systematic review of flipped classroom studies in Turkish education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 207-229.
- Uçar, H., ve Bozkurt, A. (2018). Dönüştürülmüş sınıf 2.0: bilginin üretimi ve sentezlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 143-157. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s7m.
- Umutlu, D. (2016). *Effects Of different video modalities on writing achievement in flipped English classes*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Urfa, M. (2017). *Bilim Etiği öğretiminde Ters Yüz sınıf modelinin uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde Ters Yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldırım, G., Yıldırım, S., ve Çelik, E. (2018). Uygulayıcıların ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarına yönelik deneyimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 192-211.
- Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, D., ve Kıyıcı, G. (2016). Ters Yüz sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişilerine, üst biliş farkındalıklarına ve epistemolojik inançlarına etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 405-426.
- Yıldız, D., Kıyıcı, G., ve Altıntaş, G. (2016). Ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarını erişileri ve görüşleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 186-200. doi: 10.19126/suje.281368
- Yıldız, Ş., Sarsar, F., ve Çobanoğlu, A.(2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alan yazına dayalı incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 76-86.
- Yurdagül, C. (2018). *The effect of flipped classroom as a teaching strategy on undergraduate students' self-efficacy, engagement and attitude in a computer programming course*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yurtlu, S. (2018). *Fen eğitiminde ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muş Alparslan Üniversitesi, Muş.

İletişim/Correspondence

Öğretmen Fatma Pehlivan, fsyigit2012@gmail.com
Dr. Öğretim Üyesi Taner Arabacıoğlu, tarabacioglu@adu.edu.tr

Analysis of Postgraduate Theses on Interculturality in the Field of Foreign Language Education in Turkey

Veda ASLIM YETİŞ, Anadolu University Faculty of Education, 0000-0002-0435-1217

Abstract

With the Common European Framework of Reference for Languages published in 2001, interculturality and intercultural approach has gained importance in foreign language education, intercultural awareness has been one of the objectives of foreign language teaching and learning. This study aimed at investigating the postgraduate theses that focus on interculturality and carried out between the years 2001 and 2019 in the field of foreign language education in Turkey in terms of different variables; identifying the trends and deficiencies in this field, and shedding light on future studies. For the purpose of the study, all 80 theses carried (German Language Teaching, French Language Teaching, English Language Teaching, Turkish Foreign Language Teaching, Korean Language Teaching) were reached and analyzed with document analysis technique. According to the results, it was determined that the highest number of studies were carried out in English Language Teaching and the most studied topic was in intercultural communication skill. It was found that intercultural attitudes, opinions and perceptions were mostly examined, the most frequently used research model was mixed model, and the most used data collection technique was questionnaire. The study also revealed that the target group of the theses was mainly composed of faculty members and university students.

Keywords: *Interculturality, Intercultural communication skill, foreign language education, document analysis*



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 912-925
DOI: 10.17679/inuefd.686818

Article type:
Research article

Received : 09.02.2020
Accepted : 02.05.2020

Suggested Citation

Aslım Yetiş, V. (2020). Analysis of postgraduate theses on interculturality in the field of foreign language education in Turkey, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 912-925. DOI: 10.17679/inuefd.686818

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The Council of Europe considers interculturality/intercultural education as a key to European citizenship education and as a means of preparing students for living in a multicultural society, and also, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) aims to raise intercultural awareness. Therefore, the studies on interculturality and intercultural communication acquisition in foreign language teaching/learning have increased all over the world. Studies on language education and interculturality have been conducted in Turkey as well, a member of the Council of Europe, where great efforts have been made in foreign language teaching for more than two centuries and to a lot of work has been done to renew the existing foreign language education policies in line with global developments. However, reviewing the scientific studies conducted on foreign language education in Turkey revealed that there was no research showing the extent to which intercultural studies were included in the postgraduate theses focusing on interculturality and determining the research trends in this field. Therefore, the study aims to examine postgraduate theses conducted in Turkey in the field of foreign language education focusing on interculturality, as well as to shed light on future studies by identifying trends and deficiencies in this field.

Purpose

The study investigates answers to the following questions about the postgraduate theses on foreign language education,

1. How are they distributed according to their field, level, and years?
2. How are they distributed according to their field and subject?
3. How are they distributed according to their field and research model?
4. How are they distributed according to their field and data collection techniques?
5. How are they distributed according to their field and sample selection?

Method

The universe of this research, which adopts document analysis from qualitative research designs, consists of graduate theses on foreign language education written in Turkish and other languages (German, French, English) between 2001-2019 in Turkey. The theses were accessed through the web site of the National Thesis Center of the Higher Education Council. In this context, 80 theses were examined and categorized using descriptive analysis form prepared by the researcher and presented to expert opinion in accordance with the research aims and questions.

Findings

61 master's and 19 doctoral theses were conducted on the education of German, French, English, and Korean languages and Turkish as a foreign language. In these theses, attitude/opinion/perception towards intercultural (communication) skills, reviewing/evaluating foreign language textbooks in terms of intercultural communication skills, and the development of intercultural/communication skills were most commonly studied. Literature review on intercultural approach/communication skills, intercultural communication skills training model/curriculum design, developing intercultural skill scale and language teaching at an early age within the framework of intercultural approach were the least studied subjects. The mixed model, descriptive model, and (qualitative) case study were the most preferred research models. Descriptive content analysis, descriptive and comparative research, descriptive and historical research, and evaluation models were the least preferred models. Survey forms, conducting written and/or oral interviews, and document review were the most commonly used data collection techniques. The samples of the studies consisted mostly of faculty members and university students. Considering the studies in terms of the foreign language, textbooks and university students were the most common samples for graduate studies on German-language education, while the faculty members were the most common samples for the studies on French-language education.

Discussion & Conclusion

Learning a foreign language is not just about learning vocabulary, grammar, and syntax. A new culture is also explored while learning a foreign language and the nature of this exploration affects the command of a language. However, it is not enough to talk about the culture of the target language today. The increasingly globalized world, which now holds a multicultural society, has made it essential for foreign language learners to explore not only the target culture and the individuals/society of it but also to rediscover themselves and their own culture. Since the publication of CEFR in 2001, the intercultural approach has become imperative and the acquisition of intercultural communication skills has become an essential objective in foreign language education.

In this study, postgraduate theses on foreign language education focusing on interculturality or those conducted within the framework of intercultural approach were examined and an overview of these research studies which were conducted between 2001-2019 was provided for the researchers. The following suggestions have been made in accordance with the results of the findings of the study:

- The theses focusing on interculturality should be popularized in all fields of foreign language education;
- The theses contributing to the acquisition and development of intercultural communication skills should be popularized in all fields of foreign language education;
- Thesis studies on teaching and acquiring intercultural communication skills in foreign language teacher training should be conducted;
- PhD theses with a more qualified application that require more extensive and deeper research should be focused on;
- Theses on intercultural language teaching and/or learning at early ages, particularly in the field of English-language education should be emphasized;
- Theses aiming to develop teaching programs and curricula related to foreign language courses based on the intercultural approach within the framework of different levels should be written;
- More studies with the samples from the students, teachers, and institutions of the Ministry of National Education (MoNE) should be conducted;
- Since a society has its own cultural characteristics, an indigenous intercultural skills/intercultural communication skills scale(s) in foreign language education should be developed.

This study, the deficiencies revealed therein, and its suggestions are expected to contribute to the researchers who will conduct studies related to the subject as well as contributing to fill the gaps in the field.

Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Alanında Kültürlerarasılığa Yönelik Gerçekleşmiş Lisansüstü Tezlerin Analizi

Veda ASLIM YETİŞ, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 0000-0002-0435-1217

Öz

Avrupa Konseyinin 2001’de yayınlanan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metniyle, yabancı dil eğitiminde kültürlerarasılık ve kültürlerarası yaklaşım önem kazanmış, kültürlerarası bilinç/farkındalık yabancı dil öğretim ve öğreniminin hedeflerinden biri olmuştur. Çalışma kapsamında, Türkiye’de yabancı dil eğitimi alanında 2001-2019 yılları arasında gerçekleştirilen ve kültürlerarasılığa odaklanan lisansüstü tezlerin farklı değişkenler (dil eğitim alanı, tez düzeyi yıl, araştırma modeli, veri toplama tekniği ve örneklem) açısından incelenmesi ve bu alandaki eğilimlerin ve eksikliklerin belirlenerek, ileride yapılacak çalışmalara ışık tutulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Alman dili eğitimi, Fransız dili eğitimi, İngiliz dili eğitimi, Türkçe yabancı dil eğitimi ve Kore dili eğitimi alanlarında yapılmış toplam 80 tez doküman analiz tekniğiyle incelenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre en fazla çalışmanın İngiliz dili eğitim alanında yapıldığı ve en çok çalışılan konunun kültürlerarası (iletişim) becerisi olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmalarda en fazla kültürlerarası tutum, görüş ve algıların incelendiği, en çok başvurulan araştırma modelinin karma model, en çok kullanılan veri toplama tekniğinin ise anket olduğu tespit edilmiştir. Tezlerin hedef kitlesinin ise ağırlıklı olarak öğretim elemanları ile üniversite öğrencileri tarafından oluşturulduğu dikkati çekmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Kültürlerarasılık, kültürlerarası iletişim becerisi, Yabancı dil eğitimi, doküman analizi.*



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 912-925
DOI: 10.17679/inuefd.686818

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 09.02.2020
Kabul Tarihi : 02.05.2020

Önerilen Atıf

Aslım Yetiş, V. (2020). Türkiye’de yabancı dil eğitimi alanında kültürlerarasılığa yönelik gerçekleşmiş lisansüstü tezlerin analizi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 912-925. DOI: 10.17679/inuefd.686818

GİRİŞ

Avrupa Konseyi 1995 yılından itibaren üye ülke vatandaşlarına Avrupa yurttaşlığı kavramını benimsetmek gerekçesiyle üye ülkelerin vatandaşlarına kendi ana dilleri dışında en az iki Avrupa dili öğretilmesi ve çok kültürlü ve çok dilli Avrupalılık bilincini geliştirilmesi gereğini vurgulamış ve gerekli çalışmaları başlatmıştır. Konseyinin amacı, bünyesinde barındırdığı farklı dil ve kültürlere sahip 49 ülke arasında bir birlik oluşturmak, aralarında hoşgörü ve dayanışmaya dayalı uyumlu bir diyalog sağlamak, bir lingua franca'yı, dilsel hegemonyayı, tek bir dil-kültürün edinilmesini engellemek olmuştur. Avrupa Konseyine göre "Avrupalıların diğer Avrupalılarla her alanda iletişime geçebilen çok dilli ve çok kültürlü birer vatandaş olabilmeleri için yabancı dil eğitimi politikalarının herkesin yaşamları boyunca birçok dili öğrenmelerini" (Beacco ve Byram, 2007) sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğinden, bu politikalarının yeniden belirlenmesi öncelik teşkil etmiştir. Bu kapsamda, Avrupa diller yılı ilan edilen 2001 yılında, yabancı dil öğretimi ve öğrenimini derinden etkileyen, dil yeterlilik düzeylerini yeniden düzenleyen ve yabancı dil uzmanlarıyla dil eğitimine ilişkin uzunca bir süre yürütülmüş bir araştırmanın sonucu olan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) yayınlamıştır. AOBM, çokdillilik, çokkültürlülük, yaşam boyu öğrenme gibi kavramları benimseyen, tüm eğitim kademelerince uygulanabilen yabancı dil öğretmen ve öğrencilerine yönelik öğretim/öğrenim ilkeleri, "ders çizelgeleri, program geliştirme ve uygulamaları, sınav ölçme ve değerlendirme ve ders kitabı oluşumları" (Yücel, 2006, s. 112) sunan geniş kapsamlı betimsel bir başvuru kaynağıdır.

AOBM ile birlikte 1970'lerden beri yabancı dil eğitimi sınıflarında hüküm süren iletişimsel yaklaşım tekrar yapılandırılmış ve bu yaklaşımı tamamlayan ve uzantısı niteliğini taşıyan eylem odaklı yaklaşım geliştirilmiştir. Anlaşılacağı üzere söz konusu iki yaklaşım arasında keskin bir çizgi çekilmemiştir. İletişimsel yaklaşımın bazı unsurları korunurken (özgün iletişim durumu yaratmak gibi), çağın gerekleri göz önünde bulundurularak (teknolojik gelişmeler, küreselleşme) eksiklikleri giderilmiş (sadece hedef kültüre değil kaynak kültüre de odaklanmak gibi), zenginleştirilmiş ama en önemlisi, yabancı dil öğretimin amacı kültürlerarası eğitim çerçevesinde yeniden şekillenerek iletişim becerisi ediniminden kültürlerarası iletişim becerisine geçilmiştir. Bu yaklaşım, zekâyı karşılaşılan problemleri çözebilme ve insanların toplum için yeni/faydalı ürünler sunabilme kapasitesi olarak tanımlayan çoklu zekâ kuramı (Gardner, 2008, s. 37) ile öğrenmede bireysel farklılıklara ve sosyal çevre (yetişkinler, akranlar, vb.) ile etkileşime dikkat çeken sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanmaktadır (Bertocchini ve Costanzo, 2008, s. 85). Bu yönüyle de, yabancı dil konuşur ve/veya öğrencilerini tek başlarına ya da başkalarıyla etkileşime ve işbirliği içerisine girerek eylemler yerine getiren birer sosyal aktör olarak görür. Başka bir ifadeyle, eylem odaklı yaklaşım bir yabancı dilde yabancı ortaklarla uzun vadeli projelerde işbirliği içinde çalışabilecek, problemleri uygun yol/yöntemi belirleyerek çözebilecek, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, sadece dilsel olmayan, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri yetiştirmeye yönelmiştir. Günümüzde, yabancı ülkelerde uzunca bir süre ikamet etmek (eğitim, iş vb. nedenlerle), oralara uyum sağlayabilmek, farklı ülkelerin insanlarıyla işbirlikleri geliştirebilmek, onlarla çalışabilmek ve onların uyumlarına yardımcı olabilmek daha fazla önem teşkil etmektedir (Rosen, 2009). Bu sebeple de İletişimsel Yaklaşımın kültür kavramı yerini kültürlerarası kavram ve bakış açısına bırakmıştır. Zira AOBM'de incelendiğinde, kültürel bilgi ve beceriden öte "Kültürlerarası bilincin" (Avrupa Konseyi ve Modern Diller Bölümü, 2013, s. 104) hedeflendiği ve Eylem Odaklı Yaklaşımının içinde kültürlerarası yaklaşımın varlığı görülmektedir:

Kültürlerarası bilinç, kişinin "köken ülkesinin dünyası" ile "hedef dil topluluğunun dünyası" (benzerlik ve farklılıklar) arasındaki ilişkilerin bilgisi, bilinci ve anlayışından doğar. Kültürlerarası bilincin kuşkusuz her iki dünyanın yöresel ve sosyal farklılıklarının da bilincinde olmak anlamına geldiği söylenebilir (Avrupa Konseyi ve Modern Diller Bölümü, 2013, s. 104).

Görüldüğü gibi, hedef dille ilgili kültürel bilgi-beceriye sahip olmak ve iletişim durumunda sadece hedef dilin bağlamına en uygun olan kültürel bilgiyi kullanmak yeterli değildir. Konuşur/öğrenen kendi kültürünün sınırlarından kurtularak karşı kültürün normlarına hoşgörülü yaklaşmalı, karşılıklı anlayış inşa edebilmelidir. Kültürlerarası yaklaşımın varlığı ise AOBM'in daha ilk sayfalarında karşımıza çıkmaktadır:

Sosyal aktör olarak bireyler, benzer sosyal gruplar içinde, sürekli genişleyen ilişkiler ağı kurar ve bu da bireyin kimliğini belirler. Kültürlerarası bir yaklaşımın yabancı dil eğitimindeki ana amacı, dil ve kültür farklılıklarından etkilenerek elde edilen bir ayrıcalık anlayışıyla zenginleşme sonucu, öğrenenin kişiliğinin olumlu bir şekilde gelişiminin ve kimlik bilincinin artmasını sağlamaktır (Avrupa Konseyi ve Modern Diller Bölümü, 2013, s. 11).

Kısacası artık yabancı hedef dilin konuşurlarının davranış, değer ve bakış açısı farklılıklarının yanı sıra, dil öğrencisinin kendi farklılıklarını da göz önünde bulundurmaları ve bu farklılıklar konusunda öğrencide farkındalık/bilinç yaratılması amaçlanmaktadır. Bu bilinç/farkındalık, öğrencinin kendi kültürü üzerinde düşünmesini sağlayarak hedef dilin konuşuruna, bir başka deyişle, Ötekine yönelmesiyle gerçekleşir (Byram vd., 2002; Byram (ed.), 2003; Springer, 2015). Windmüller'in (2011, s. 20) de belirttiği gibi kültürlerarası yaklaşımın "olaylar, görenekler, adetler, vs. arasındaki benzerlik ve farklılıkları esas alan iki kültürün basit bir mukayesesi" değil, öğrencinin hedef ve kaynak kültür arasında bir karşılaştırma yaparak öğrencinin kendisine yönelmesidir. "Bu yönelme, kendini Ötekine tanıtmayı ve Öteki tarafından anlaşılmasını, böylece de Ötekini daha iyi tanımasını, anlamasını ve onu tüm farklılıklarıyla kabullenmesini" (Aslım Yetiş, 2016: 195) sağlamaktadır. Öncül'ün de (2000, ss. 745-746; akt. Coşkun, 2016, s. 38) ifade ettiği gibi kültürlerarası eğitim "Kültürler arasındaki gerçek ya da olası gerginlikleri, önyargıları ve ayrıcalıkları azaltmak ve yapıcı programlar ile küme ayrılıklarını hoşgörü ile karşılamak ve toplum yaşamına bunların eşit ölçüde katılmalarını sağlama amacı ile yapılan eğitimidir". Koca ve Şimşek'e (2011, s. 159) göre ise, kültürlerarası eğitim "farklı kültürlerle sahip toplumların bireylerinin birlikte yaşama imkânlarını öğrenmeleri ve birlikte yaşamaktan doğan sorunlara çözümler önererek barışa katkıda bulunmayı amaçlayan öğretimdir". Yani kültürlerarası yaklaşım, etnosantrizmi ret etmekle birlikte ait olunan kültürü de yadsımayarak hedef kültürü kabul etmeyi, farklılıklara hoşgörüyle ve anlayışla yaklaşmayı, böylece Ötekiyle gerçekleşen iletişim durumlarının sağlıklı, etkin ve etkili gerçekleşmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Dolayısıyla kaçınılmaz biçimde kültürlerin karşı karşıya geldiği yabancı dil eğitiminde etkili iletişimin gerçekleştirilebilmesi amacıyla kültürlerarası yaklaşım/eğitim gereklilik teşkil etmekte, yabancı dil eğitimi alanında konu ile ilgili araştırmalar önem arz etmektedir.

Avrupa Konseyinin kültürlerarası eğitimi "Avrupa vatandaşlık eğitiminin anahtarı" olarak, "öğrencileri çokkültürlü bir toplumda yaşamaya" (Windmüller, 2011, s. 21) hazırlama aracı olarak değerlendirmesiyle ve de AOBM'nin kültürlerarası bilinç edindirmeyi amaçlamasıyla yabancı dil öğretimi/öğreniminde kültürlerarasılık ve kültürlerarası iletişim becerisi edinimini konu edinen çalışmalar tüm dünyada artmıştır. Yabancı dil öğretimi konusunda iki yüzyılı aşkın bir süredir büyük uğraş veren, yabancı dil eğitimi politikalarını geliştiren doğrultusunda yenilemeye çaba gösteren ve Avrupa Konseyinin bir üyesi olan Türkiye'de de dil eğitimi ve kültürlerarasılık alanında çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, Türkiye'de yabancı dil eğitimine yönelik gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar incelendiğinde, kültürlerarasılığa odaklanan lisansüstü tezlerde kültürlerarasılık çalışmalarına ne oranda yer verildiğini gösteren ve de bu alandaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi sağlayan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, çalışma kapsamında, Türkiye'de yabancı dil eğitimi alanında gerçekleştirilen ve kültürlerarasılığa odaklanan lisansüstü tezlerin incelenmesi ve bu alandaki eğilimlerin ve eksikliklerin belirlenerek, ileride yapılacak çalışmalara ışık tutulması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın genel amacı doğrultusunda AOBM'nin çıkış yılı olan 2001 yılından günümüze Türkiye'de gerçekleştirilen tüm yabancı diller öğretimi ve öğrenimi (Türkçe yabancı dil dâhil) alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezler kültürlerarasılık çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Yabancı dil eğitimi alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin,

1. Alan, düzey ve yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. Alan ve konularına göre dağılımları nasıldır?
3. Alan ve araştırma modeline göre dağılımları nasıldır?
4. Alan ve veri toplama tekniklerine göre dağılımları nasıldır?
5. Alan ve örneklem seçimine göre dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenleri içerisinde yer alan, bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilen ve de araştırılan olguyla ilgili bilgileri içeren yazılı metinlerin incelenmesini sağlayan doküman analizi benimsenmiş ve bulgulara bu şekilde ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın çalışma evrenini 2001–2019 yılları arasında Türkiye'de Yabancı dil eğitimi (öğretimi/öğrenimi) alanında yapılmış Türkçe ve diğer dillerde (Almanca, Fransızca, İngilizce) yazılmış lisansüstü tezleri oluşturmaktadır. İncelenmek istenilen tezlere ulaşmak için, YÖK Ulusal Tez Merkezi arama motoruna 2001-2019 yıl aralığı ve "Kültürlerarası", "Kültürlerarasılık", "Kültürlerarası beceri", "Kültürlerarası iletişim becerisi", "Kültürlerarası bilinç" anahtar kelimeler Türkçe, İngilizce, Almanca ve Fransızca dillerinde tarama ölçütü olarak girilmiştir. Çalışma kapsamında "Eğitim Bilimleri", "Eğitim programları", "Eğitim Programları ve Öğretim", "Dilbilim", "Dili Eğitimi", "Dil ve Edebiyat", "Mütercim Tercümanlık" anabilim dallarında tamamlanmış tezler

taranmış fakat sadece yabancı dil öğretimi ve öğrenimine ilişkin tezler dikkate alınmıştır. Kültürlerarası edebi eser incelemelerini ve/veya eser/metin tercümelerini konu alan tezler yabancı dil eğitimi amaçlamadığı durumlarda çalışmanın dışında tutulmuş, yalnızca yabancı dil eğitimi konu alan tezler araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

Tezlerin seçimi için belirlenen ölçütler doğrultusunda 61'i Yüksek lisans, 19'u Doktora düzeyinde olmak üzere, toplam 80 tez incelenmiştir. Bu aşamada yazarları tarafından Ulusal Tez Merkezinde tezlerin künyesi ve özeti dışında erişim izni verilmeyen tezlere Türkiye Belge Sağlama Sistemi (TÜBESS) üzerinden ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada ulaşılan bütün tezler araştırma amaç ve soruları doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşüne sunulan betimsel analiz formu kullanılarak sınıflandırılmıştır. Her bir tez ayrı ayrı okunup değerlendirilmiştir. Bu süreçte çalışmanın alt problemlerine yönelik bulgular belirlenen temalara göre frekanslar halinde verilmiştir. Elde edilen araştırma bulguları araştırma soruları doğrultusunda yorumlanmıştır.

Araştırma modellerine ilişkin dağılım yapılırken tezlerde yöntem bölümünde, araştırma modeli/deseni ve veri toplama teknikleri alt bölümlerinde tez yazarları tarafından ifade edilen modeller ve teknikler dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Yapılan tezlerin yabancı dil eğitimi alanı, lisansüstü düzeyleri ve yıllara göre dağılımı nasıldır?

Tablo 1'de çalışmanın birinci araştırma sorusunu oluşturan "tezlerin yabancı dil eğitimi alanı, lisansüstü düzeyleri ve yıllara göre dağılımları nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 1

Tezlerin Yabancı Dil Eğitimi Alanı, Lisansüstü Düzeyleri ve Yıllara göre Dağılımları

Yıllar	Almanca		Fransızca		İngilizce		Türkçe		Korece		Toplam
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	
2001	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2002	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
2003	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
2004	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2
2005	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2006	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
2007	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	3
2008	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2
2009	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2
2010	2	-	-	-	1	-	1	-	-	-	4
2011	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
2012	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2
2013	1	1	-	-	2	1	1	-	-	-	6
2014	1	-	-	-	2	2	-	-	-	-	5
2015	1	-	-	-	6	3	-	-	-	-	10
2016	-	-	-	-	7	2	-	-	-	-	9
2017	-	-	-	1	3	-	1	-	-	-	5
2018	-	-	1	1	7	3	1	-	-	-	13
2019	1	-	-	-	7	2	2	-	-	-	12
Toplam	10	1	1	2	39	14	9	1	2	1	80
Genel Toplam	11		3		53		10		3		80

Tablo1'de görüldüğü gibi, yabancı dil eğitiminde kültürlerarasılığı konu edinen toplam 80 tez beş alanda gerçekleştirilmiştir. Bunlar Alman dili eğitimi, Fransız dili eğitimi, İngiliz dili eğitimi, Türkçe yabancı dil eğitimi ve Kore dili eğitimidir. İncelenen tezlerin büyük çoğunluğu, 39'u yüksek lisans (YL) ve 14'ü doktora (DR) düzeyinde olmak üzere, İngiliz dili eğitimi alanında yapılmıştır. Alman dili eğitimi ikinci sırada (11 tez), Türkçe yabancı dil eğitimi üçüncü sıradadır (10 tez). Fransız dili eğitimi ve Kore dili eğitimi ise üçer tezle dördüncü sırayı paylaşmaktadırlar. İngilizce alanında yapılan tezlerin çok daha fazla olması İngilizcenin yabancı dil olarak Türkiye'de yaygınlığı düşünüldüğünde elbette anlaşılır bir durumdur. Bilindiği üzere, uluslararası ilişkileri doğrultusunda Türkiye'de Fransızca ve Almancadan sonra 1950'li yıllardan itibaren İngilizce yabancı diller hiyerarşisinin en tepesinde yer almıştır. İngilizce, Türkiye'de ilkökul 2.sınıf programlarında yer almakta,

Almanca ve Fransızca genellikle ikinci yabancı dil olarak öğretilmekte, İngiliz dili eğitimi alanı diğer yabancı dil eğitimi alanlarına göre lisans öğrencileri tarafından da daha fazla talep görmekte ve doğal olarak İngilizce öğretimi-öğrenimine yönelik çalışmalar da daha fazla yoğunluk kazanmaktadır.

İncelen tezlere lisansüstü düzeylerine göre bakıldığında, 80 tezdten 61'inin yüksek lisans düzeyinde, 19'unun doktora düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. İngiliz dili eğitimi alanında 39 yüksek lisans tezi, 14 doktora tezi bulunmaktadır. Alman dili eğitiminde gerçekleşen 11 tezdten 10'u, Türkçe yabancı dil eğitimi alanında ise 10 tezdten 9'u yüksek lisans düzeyindedir. Tüm yabancı dil eğitimi alanlarında kültürlerarasılığı konu alan ve derinlemesine araştırma olanağı sağlayan doktora tez çalışmalarının az sayıda olması dikkat çekicidir.

80 tezin yıllara göre dağılımlarına bakıldığında, kültürlerarasılığa ilişkin tezlerin 2015, 2018 ve 2019 yıllarında arttığı, 2001 ve 2005 yılında bu konuda hiçbir tezin olmadığı tespit edilmiştir. 2015 yılından tamamlanan 10 tezdten dokuzu İngiliz dili eğitimi, biri ise Alman dili eğitimi alanında gerçekleştirilmiştir. 2018'e bakıldığında, tamamlanan 13 tezdten 10'u İngiliz dili eğitimi alanında, ikisi Fransız dili eğitimi ve biri Türkçe yabancı dil eğitimi alanındadır. 2019'da ise, 12 tezdten dokuzu İngiliz dili eğitimi alanında, ikisi Türkçe yabancı dil eğitimi, biri de Alman dili eğitimi alanıdır. Alman dili eğitimi kültürlerarasılık konusunda lisansüstü çalışma yapan ilk alan (2002'de), Fransız dili eğitimi alanı ise bu konuda en geç (2017'de) çalışma yapan alan olmuştur.

Yapılan tezlerin yabancı dil eğitimi alanı ve konularına göre dağılımları nasıldır?

Tablo 2'de çalışmanın ikinci araştırma sorusunu oluşturan "tezlerin yabancı dil eğitimi alanı ve konularına göre dağılımları nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 2

Tezlerin Yabancı Dil Eğitimi Alanı ve Konularına göre Dağılımları

Konular*	Almanca		Fransızca		İngilizce		Türkçe		Korece		Toplam
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	
1-Kültürlerarası (iletişim) beceriye/sine yönelik tutum/görüş/algı	-	-	-	1	15	5	1	-	-	-	22
2-Kültürlerarası iletişim becerisi açısından yabancı dil ders kitabı inceleme/değerlendirme	3	-	-	-	11	-	3	1	-	1	19
3-Kültürlerarası (iletişim) beceriyi/sini geliştirme	4	-	-	-	5	4	-	-	-	-	13
4-Kültürlerarası duyarlılık	-	-	1	-	4	2	2	-	2	-	11
5-Kültürlerarası yaklaşım çerçevesinde yabancı dili öğrenme ve/veya yabancı dil becerilerini geliştirme	3	1	-	-	1	-	2	-	-	-	7
6-Kültürlerarası farkındalık	1	-	-	-	2	3	-	-	-	-	6
7-Kültürlerarası yaklaşıma/iletişim becerisine yönelik alanyazı taraması	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	3
8-Kültürlerarası iletişim becerisi eğitim modeli/ders programı tasarlama/önerme	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	3
9-Kültürlerarası beceri ölçeğinin geliştirilmesi	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
10-Kültürlerarası yaklaşım çerçevesinde erken yaşta dil eğitimi	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
	Toplam										86

*Bazı tezlerde birden fazla konu incelenmiştir.

Öncelikle Tablo 2’de de görüldüğü üzere, incelenen 80 tezden bazılarının birden fazla konuyu ele almasından dolayı toplam sayı tez sayısının üstündedir. Bu tabloya göre tezlerde en çok kültürlerarası beceriye/kültürlerarası iletişim becerisine yönelik tutum/görüş/algı çalışılmıştır. İkinci sırada ise Kültürlerarası iletişim becerisi açısından yabancı dil ders kitabı inceleme/değerlendirme konusu 19 tezle yer alırken, üçüncü sırada 13 tezle kültürlerarası beceriyi/iletişim becerisini geliştirme konusu yer almaktadır. Bu konularda en çok tez, yine diğer alanlara göre en çok tez sayısına sahip olan, İngiliz dili eğitimi alanında gerçekleştirilmiştir. Genel olarak en az çalışılan konular ise kültürlerarası yaklaşıma/iletişim becerisine yönelik alanyazın taraması, kültürlerarası iletişim becerisi eğitim modeli/ders programı tasarlama, kültürlerarası beceri ölçeği geliştirme ve kültürlerarası yaklaşım çerçevesinde erken yaşta dil öğretimidir.

Yabancı dil eğitimi alanları açısından bakıldığında Alman dili eğitimi alanı daha çok kültürlerarası beceriyi veya iletişim becerisini geliştirme ve kültürlerarası yaklaşım çerçevesinde yabancı dili öğrenme/yabancı dil becerilerini geliştirme konularını incelemiştir. Türkçe yabancı dil öğretimi alanı kültürlerarası iletişim becerisi açısından yabancı dil ders kitabı inceleme/değerlendirme konusunu dört tezde ele alırken, Kore dili eğitimi alanında yapılan üç tezden ikisi kültürlerarası duyarlılık konusunu ele almıştır. Fransız dili eğitiminde yapılan üç tezin her biri farklı konuları incelemiştir. Kültürlerarası beceriye/kültürlerarası iletişim becerisine yönelik tutum/görüş/algı toplam 20 tezde ele alınarak, İngiliz dili eğitimi alanında en çok çalışılan konu olmuştur.

Yapılan tezlerin yabancı dil eğitimi alanı ve araştırma modeline göre dağılımları nasıldır?

Tablo 3’te çalışmanın üçüncü araştırma sorusunu oluşturan “tezlerin yabancı dil eğitimi alanı ve araştırma modeline göre dağılımları nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 3

Tezlerin Yabancı Dil Eğitimi Alanı ve Araştırma Modeline göre Dağılımları

Araştırma Modeli*	Almanca		Fransızca		İngilizce		Türkçe		Korece		Toplam
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	
Betimsel	-	-	-	-	6	-	1	-	-	1	8
Betimsel içerik analizi	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Betimsel ve karşılaştırmalı	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Betimsel tarama	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Betimsel ve tarihsel	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Değerlendirme	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Deneysel/Yarı deneysel	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	4
Eylem araştırması	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2
Karma	-	-	-	1	11	7	2	1	-	-	22
Nicel	1	-	-	-	3	-	-	-	-	-	4
Nitel	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Nitel durum çalışması/Durum çalışması	-	-	-	1	6	2	-	-	-	-	9
Tarama	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-	4
Belirtilmemiş	5	1	-	-	6	1	4	-	2	-	19
Toplam	11		3		53		10		3		80

*Tezlerin yazarları tarafından belirtilen araştırma modeli adları dikkate alınmıştır.

Tablo 3’te görüldüğü gibi 22 tezde, nicel ve nitel modelleri birleştiren ve “araştırmaya kattığı zenginlik ve güvenilirlik açısından araştırmacılar tarafından giderek tercih edilen” (Gökçek vd., 2013, s. 436) karma model kullanılmıştır. Bu tezlerin 18’i (11 YL; 7 DR) İngiliz dili eğitimi alanında, üçü (2 YL; 1 DR) Türkçe yabancı dil eğitimi alanında, biri ise doktora kapsamında Fransız dili eğitimi alanında yapılmıştır. Karma model dışında, incelenen tezlerde en çok tercih edilen modellerin betimsel model ve (nitel) durum çalışması olduğu görülmüştür. Bu iki model, toplam 17 tezde kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, betimsel ve karşılaştırmalı, betimsel ve tarihsel ile değerlendirme modelleri en az tercih edilen modellerdir. Hepsi birer tezde olmak üzere toplam dört tezde tercih edilmiştir.

Tablo 3’te dikkat çeken önemli bir bulgu 80 tezden 19’unda (17 YL; 2 DR) araştırma modeline ilişkin hiçbir açıklamanın bulunmamasıdır. Ergünay ve Adıgüzel’in (2017: 44-45) de belirttiği gibi “Bu durum araştırmacıların araştırma modeli konusunda bilgilerinin eksikliğinin bir göstergesi olarak ifade edilebilir”. Bu durumla özellikle derinlemesine araştırma gerektiren doktora tezlerinde dahi karşılaşılabilecek dikkat çekicidir.

ve tüm çalışmaların niteliğini olumsuz etkilediği açıktır. İngiliz dili eğitimi alanında yapılan 53 tezden yedisinde (6 YL; 1 DR) model belirtilmezken, Alman dili eğitiminde 11 tezden altısında (5 YL; 1 DR), Türkçe yabancı dil eğitimi alanında 10 tezden dördünde (YL) ve Kore dili eğitimi alanından üç tezden ikisinde (YL) araştırma modeli belirtilmemiştir. Sadece Fransızca öğretimi alanında gerçekleşen üç tezin tümünde model belirtilmiştir.

Yapılan tezlerin yabancı dil eğitimi alanı ve veri toplama tekniklerine göre dağılımları nasıldır?

Tablo 4'te çalışmanın dördüncü araştırma sorusunu oluşturan "tezlerin yabancı dil eğitimi alanı ve veri toplama tekniklerine göre dağılımları nasıldır?" sorusuna ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4

Tezlerin Yabancı Dil Eğitimi Alanı ve Veri Toplama Tekniklerine göre Dağılımları

Veri toplama teknikleri*	Almanca		Fransızca		İngilizce		Türkçe		Korece		Toplam
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	
Anket	2	-	-	1	22	6	-	-	2	-	33
Başarı Testi	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
Doküman İnceleme	7	-	-	-	12	2	6	-	-	-	27
Görüşme (Sözlü-Yazılı)	1	-	-	2	17	9	3	-	-	1	33
Gözlem	1	-	-	1	5	2	-	-	-	-	9
Odak Grup	-	-	-	-	2	3	-	-	-	-	5
Saha notları/Araştırmacı günlüğü/Yansıtıcı günlük	-	-	-	1	3	3	-	-	-	-	7
Değişkenlikle Barışık Olma Yetisi ölçeği	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Etnik Merkezilik Ölçeği	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
İletişimsel Dil Yeterlilikleri Ölçeği	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği	-	-	1	-	4	6	2	-	-	-	13
Kültürlerarası Etkililik Ölçeği	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2
Kültürlerarası Farkındalık Ölçeği	-	-	-	-	2	3	-	-	-	-	5
Kültürlerarası Beceri/Yeterlilik Ölçeği	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	3
Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Ölçeği	-	-	-	-	2	1	1	-	-	-	4
Ortak Dil Olarak İngilizce Düşünce Ölçeği	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Öğretmenlerin Kültürel Boyutları İşleme sıklığı	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Öğretmenlerin Kültür Öğretimine Yönelik Etkinlikleri Sıklığı Ölçeği	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2
Öğretmenlerin Kültürlerarası Rolü Ölçeği	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Tutum Ölçeği	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	3
Yabancı Kültüre Yakınlık Ölçeği	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
	Toplam										155

*Bazı tezlerde birden fazla veri toplama tekniği kullanılmıştır.

Tablo 4'te, kullanılan veri toplama tekniği kapsamında yine 80 tez incelenmiştir ama bazılarında birden fazla teknik kullanıldığından veri toplama tekniklerinin toplam sayısı verilmiştir. Görüldüğü gibi, 26'sı yüksek lisans tezinde ve 7'si doktora tezinde olmak üzere en çok kullanılan veri toplama tekniği ankettir. İkinci sırayı 33

tezle yazılı ve/veya sözlü görüşme tekniği, 27 tezle ise doküman inceleme tekniği almaktadır. Yine tez sayısının daha fazla olmasından dolayı kaynaklanan oran doğrultusunda en sık kullanılan bu üç veri toplama tekniğiyle en çok İngiliz dili eğitimi alanında karşılaşmaktadır. Doküman inceleme tekniği Alman dili eğitimi alanında yedi tezde, Türkçe yabancı dil eğitimi alanında ise altı tezde kullanılmıştır. Anket ve görüşme teknikleri diğer alanlarda az sayıdadır.

Veri toplama tekniği olarak ölçek kullanımlarına bakıldığında ise, 39 çalışmada ölçek kullanımına gidildiği ama en çok kullanılan ölçeğin "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" olduğu anlaşılmıştır. Yedisi yüksek lisans, altısı doktora tezinde olmak üzere toplam 13 tezde veri toplamak için söz konusu araç kullanılmıştır.

Yapılan tezlerin yabancı dil eğitimi alanı ve örneklem seçimine göre dağılımları nasıldır?

Tablo 5

Tezlerin Yabancı Dil Eğitimi Alanı ve Örneklem Seçimine göre Dağılımları

Örneklem seçimi*	Almanca		Fransızca		İngilizce		Türkçe		Korece		Toplam
	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	YL	DR	
Ders kitabı	4	-	-	-	7	-	5	-	-	-	16
Öğretim elemanları (yurt içi ve/veya yurtdışı)	-	-	-	2	11	4	2	1	-	1	21
Üniversite öğrencileri (yurt içi ve/veya yurtdışı)	3	-	-	-	10	3	1	-	2	-	19
Yabancı dil öğretmen adayları	2	1	1	1	5	4	-	-	-	-	14
İlkokul yabancı dil Öğretmenleri	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3
Ortaokul yabancı dil Öğretmenleri	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	4
Lise yabancı dil Öğretmenleri (yurt içi ve/veya yurtdışı)	-	-	-	-	4	1	-	-	-	-	5
İlkokul öğrencileri	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Ortaokul öğrencileri	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-	3
Lise öğrencileri (yurt içi ve/veya yurtdışı)	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2
Yabancı dil kursu öğretmenleri ve öğrencileri	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Burslu Yurt dışı lisansüstü eğitimi hakkı kazananlar	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Türkiye'de yaşayan Koreliler	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Veliler	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Belirtilmemiş	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	3
	Toplam										95

*Bazı tezlerde birden fazla örneklem seçilmiştir.

Tablo 5'te de görüldüğü üzere, çalışmalar daha çok öğretim elemanları (21 tez) ve üniversite öğrencileriyle (19 tez) gerçekleştirilmiştir. Üçüncü sırada ders kitaplarına yönelik incelemeler (16 tez), dördüncü sırada ise yabancı dil öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar (14 tez) yer almaktadır. İncelemeler, lisansüstü araştırmalarda genellikle yükseköğretim düzeyinde bir katılımcı grubuyla çalışıldığını ortaya koymaktadır (54 tez). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı okul kademelerine bağlı öğretmen ve öğrencileri örneklem olarak seçen toplamda sadece 18 tezin olması bu bulguyu desteklemektedir.

Yabancı dil eğitimi alanları açısından bakıldığında, Alman dili eğitimi alanında yapılan lisansüstü araştırmalar örneklem olarak daha çok ders kitaplarına ve üniversite öğrencilerine yönelirken, Fransız dili eğitiminde yapılan lisansüstü araştırmalar, öğretim elemanlarına yönelmektedir. İngiliz dili eğitimi alanında yapılan lisansüstü araştırmalar ise öğretim elemanları ve üniversite öğrencilerine, Türkçe dilinde yapılan lisansüstü araştırmalar, yabancı dil eğitimi alanı ders kitaplarına ve son olarak Kore dili alanında yapılan lisansüstü araştırmalar üniversite öğrencilerine yönelmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma Yabancı dil öğrenmek, sadece sözcükler, dilbilgisi ve sözdizimi kurallarını öğrenmekten ibaret değildir. Bir yabancı dil öğrenildiğinde aynı zamanda yeni bir kültür de keşfedilir ve bu keşfin niteliğinin de dil hâkimiyetini etkilediği bilinir. Fakat günümüzde sadece hedef dilin kültüründen söz etmek de yeterli değildir. Artık çok kültürlü bir toplum sunan ve giderek küreselleşen dünya, yabancı dil öğrenenlerin hedef kültürü ve hedef kültürün bireylerini/toplumunu keşfetmenin yanı sıra kendilerini ve kendi kültürlerini yeniden keşfetmeyi, kendi kültürleriyle hedef kültürü etkileşim içerisinde olmayı gerekli hale getirmiştir. Dil öğrenmek kültürel farklılıklarla tanışmayı, Ötekini tanımayı, kendini de Ötekine tanıtmayı bilmeyi, birlikte yaşamayı öğrenmeyi, diyalog halinde olmayı gerektirmektedir. Bir başka ifadeyle dil öğretimi/öğrenimi sadece kültürel boyutu değil artık kültürlerarası boyutu da geliştirmeyi hedeflemektedir. Byram ve diğerlerine göre (2002, ss. 10-11) 'iyi bir yabancı dil öğretmeni' sadece yabancı dili öğreten değil, aynı zamanda öğrencilerinin kendi kültürleriyle diğer kültürler arasındaki ilişkiyi anlamalarını sağlayan, onlarda Ötekine yönelik ilgi ve merak uyandıran, başka halk ve bireylerin onları nasıl algıladıklarını anlamalarını sağlayandır. AOBM'in yayınlandığı 2001 yılından itibaren de yabancı dil eğitiminde kültürlerarası yaklaşım kaçınılmaz, kültürlerarası iletişim becerisi edinimi amaç haline gelmiştir.

Beş yabancı dil eğitimi alanında gerçekleşen söz konusu 80 çalışmaya bakıldığında, Türkiye'de kültürlerarası yaklaşım/kültürlerarasılık kapsamında yabancı dil eğitimi hedefleyen tezlerin, genellikle yüksek lisans düzeyinde, en çok 2018 ve 2019 yıllarında ve ağırlıklı olarak İngiliz dili eğitimi alanında gerçekleştirildiği dikkati çekmiştir. İngilizcenin yabancı dil olarak Türkiye'deki önemi, çoğunluk tarafından birinci yabancı dil olarak seçilmesi, okullarda büyük çoğunlukla birinci yabancı dil olarak programlarda sunulması, diğer yabancı dil öğretmenlerine göre öğretmen sayısının üstünlüğü göz önüne alındığında, bu son tespit çok da şaşırtıcı gözükmemektedir. British Council ve Tepav'ın (2014, s. 39) hazırladığı rapora göre, ulaşılan 19.380 öğrencinin %74'ü İngilizceyi gerekli bir dil olarak görmekte ve 1.394 veliden %94'ü İngilizcenin çocuklarının öğrenmesi gereken en önemli yabancı dil olduğunu aktarmaktadırlar. Hem öğrenciler, hem ebeveynler "Türkiye'deki işlerin %30'undan fazlası yeterli düzeyde İngilizce bilgisini" gerektirdiğini ve de "İngilizce aynı zamanda daha yüksek ücretler ve daha geniş kariyer olanakları sağladığını" (BC ve Tepav 2014, s. 14) düşünmektedirler. 21 Mart 2019 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 20 bin öğretmen alımı konusunda açıkladığı kontenjanlara bakıldığında ise, İngilizce öğretmeni kontenjanı 1960, Almanca öğretmeni kontenjanı 200, Fransızca öğretmeni kontenjanı 1'dir (MEB, 2019). 2020 yılı sözleşmeli öğretmen atamalarında da durum hiç farklı değildir. Ocak ve Haziran aylarının kontenjanları sırasıyla şu şekildedir: İngilizce öğretmeni 1731 ve 1739, Almanca öğretmeni 138 ve 200, Fransızca öğretmeni her iki atama döneminde de yine 1'dir (MEB, 2020a; 2020b).

80 tezde ele alınan konu kapsamında bakıldığında, en çok çalışılan konunun kültürlerarası beceriye veya kültürlerarası iletişim becerisine yönelik tutum/görüş/algı olduğu görülmüş, bu doğrultuda da tutum, görüş ve algı ölçmede en etkili modellerden olan ve hem nitel hem de nicel açıdan veri toplamayı sağlayan karma modelin benimsendiği anlaşılmıştır. En çok kullanılan veri toplama tekniklerinin ise, nicel açıdan ölçeklerin, nitel açıdan anket ve görüşmelerin olduğu görülmüştür ki bu da, tezlerde birden fazla teknik kullanıldığı göz önüne alındığında, karma modelin özelliğini yansıtan bir durumdur.

Öte yandan tezler, konuları kapsamında incelendiğinde, erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi konu alan tek tezin Fransız dili eğitimi alanında yapılmış olması çok dikkat çekicidir. İngilizcenin Türkiye'de 1997 yılında ilkökul 4.sınıftan, 2012 yılında ise ilkökul 2.sınıftan itibaren zorunlu dersler kapsamında olması hatta artık anaokullarında/anasınıflarında öğretilmeye başlanması sebebiyle bu konunun öncelikle ve çok fazla sayıda İngilizce eğitimi alanında ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Son olarak çalışmaların hedef kitlesi ele alındığında, en çok öğretim elemanlarıyla ve öğretmen adaylarıyla çalışıldığı görülmüştür. Bu durumun sebebinin söz konusu çalışma gruplarının araştırmacılar tarafından daha ulaşılabilir olmasıyla, MEB'e bağlı öğretmen ve öğrencilerin daha az tercih edilmesinin sebebinin ise akademik çalışmalarda Bakanlıktan alınması gereken izin ya da onay sürecinin uzun olabileceğinden araştırmacıların tercih etmemeleriyle açıklanabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, bu çalışmada yabancı dil eğitimi alanında kültürlerarası yaklaşım çerçevesinde gerçekleşen, kültürlerarasılığa odaklanan lisansüstü tezler incelenmiş ve araştırmacılara 2001-2019 yılları arasında yapılan bu araştırmaların genel bir seyri verilmeye

çalışılmıştır. Elde edilen bulgular ve ortaya konulan eksiklikler doğrultusunda konuya ilişkin çalışmalar yapacak olan araştırmacılara, öncelikle, kültürlerarasılığa odaklanan, kültürlerarası iletişim becerisinin edinimi ve gelişimine katkıda bulunan tezlerin tüm yabancı dil eğitimi alanlarında yaygınlaştırılmaları önerilmektedir. Bunun yanı sıra, yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesinde kültürlerarası iletişim becerisini edinme ve edindirme konusunda tez çalışmalarının yapılmasının ve de daha kapsamlı ve derin araştırma gerektiren ve genellikle uygulama boyutunun daha nitelikli olduğu doktora tezlerine ağırlık verilmesi gerekmektedir. Özellikle İngiliz dili eğitimi alanında erken yaşta kültürlerarası dil öğretimi ve/veya öğrenimini konu alan tezlerin çoğalması da önem arz etmektedir. Farklı kademeler çerçevesinde kültürlerarası yaklaşım temel alınarak yabancı dil derslerine ilişkin öğretim ve ders programlarının geliştirilmesini amaç edinen tezlerin gerçekleştirilmesi, örnekleme MEB'in kurumları, öğretmenleri ve öğrencileri oluşturan çalışmaların daha fazla sayıda yapılması da öncelikler arasında yer almalıdır. Son olarak, bir toplumun kendine özgü kültürel özellikleri olduğundan yabancı dil eğitiminde yerli bir kültürlerarası beceri/kültürlerarası iletişim becerisi ölçeğinin/ölçeklerinin geliştirilmesi konusunda çalışmaların yürütülmesi de bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu (Proje No1805E134) tarafından desteklenmektedir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için.....kurumdan (tarih-sayı no) etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aslım Yetiş V. ve Dündar, A.E. (2016). La compétence interculturelle dans Salut 10, 11, 12. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(2), 181-208. <https://doi.org/10.14812/cuefd.283285>
- Avrupa Konseyi ve Modern Diller Bölümü. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt: telc, Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim Tarihi 20 Eylül 2019, https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf
- Beacco, J.C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – Version de synthèse*. Conseil de l'Europe: Strasbourg. Erişim Tarihi 20 Eylül 2019, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806a892d>
- Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. France: Clé International.
- British Council ve TEPAV. (2014). *Türkiye'deki Devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: Yorum Basın Yayınları.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Erişim Tarihi 20 Eylül 2019, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimin_tercult_fr.pdf
- Byram, M. (Dir.) (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Erişim Tarihi 20 Eylül 2019, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/InterculturalCompetence_fr.doc
- Coşkun, H. (2016). *Kültürlerarası eğitim Türkiye ve Almanya örneği*. Ankara: Konrad Adenauer-Stiftung.
- Ergünay, O. ve Adıgüzel, O. C. (2017). Türkiye'de 2010–2016 yılları arasında İngilizce öğretmenliği alanında öğretmen eğitimine yönelik gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerdeki araştırma eğilimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 37-48.

- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples*. (Çev.P.Evans-Clarck, M. Muracciole, N.Weinwurzel). Paris: Retz. (Orijinal yayın tarihi, 1993).
- Koca, F. ve Şimşek, A. (2011). Liselerde kültürler arası bir uygulama örneği olarak Kanada programı: Tarih dersleri üzerine öğrenci görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 155-187.
- MEB (2019). *Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu*. Erişim Tarihi 30 Mart 2019, http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/21174502_2019_Mart_SYzleYmeli_YYretmen_Atama_Duyurusu.pdf
- MEB (2020a). *Sözleşmeli öğretmenliğe başvuru ve atama duyurusu (Ocak)*. Erişim Tarihi 25 Nisan 2020, http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/20162254_2020_Ocak_SozleYmeli_OYretmen_Atama_Duyurusu.pdf
- MEB (2020b). *Sözleşmeli öğretmen olarak atama yapılacak alanlar ile başvuruya esas olacak taban ve kontenjan listesi (Haziran)*. Erişim Tarihi 25 Nisan 2020, https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_04/03173325_takvim_ve_kontenjanlar.pdf
- Springer, C. (2008). Vers une pédagogie du dialogue interculturel: agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux. In *Actes du colloque international" 2008. Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures*.
- Windmüller, F. 2011. *L'approche culturelle et interculturelle*. Paris: Belin.
- Yücel, M. S. (2006). Avrupa ortak başvuru metni–Avrupa dil portfoyyü eleştirel bir yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 110- 122.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ
vaslim@anadolu.edu.tr

Values Education Approaches Used by Classroom Teachers in Life Science Courses

Ahmet Akif Erbaş, Zonguldak Bülent Ecevit University, ORCID ID: 0000-0001-6186-0010
İrfan Başkurt, İstanbul University – Cerrahpaşa, ORCID ID: 0000-0003-0690-816X

Abstract

This research is a qualitative study aimed at revealing the situation about how values are gained in life science courses. In this research, "case study model", which is one of the qualitative research models, was used. In the first step of the research, face-to-face interviews were conducted with the classroom teachers about the in life science courses and the status of the values education in the context of values education with using the semi-structured interview method. In the second step of the research, the application processes of values education' in life science courses were observed. The research was carried out in the first semester of the 2018 - 2019 academic year. Data were analyzed by using the NVivo qualitative analysis program. According to the research results; while the teachers stated that they used value clarification approaches so much in life science courses, the observations showed that teachers used values inculcation approach during the classroom applications. Classroom teachers used the most frequently values inculcation approach in the life studies lessons, then the values explanation approaches. As a result of the observations, value analysis and moral reasoning approaches weren't encountered. During the observations, it was observed that the classroom teachers taught value 485 times according to the values inculcation approach. Another value education approach that emerges in observations is the values explanation approaches. This approach has been used 46 times throughout the observations.

Keywords: Values Education, Life Science Course, Values Education Approaches, Classroom Teacher



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 926-941
DOI: 10.17679/inuefd.704600

Article type:
Research article

Received : 16.03.2020
Accepted : 17.06.2020

Suggested Citation

Erbaş, A. A and Başkurt, İ. (2020). Values Education Approaches Used by Classroom Teachers in Life Science Courses, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 926-941. DOI: 10.17679/inuefd.704600

This article was produced from the doctoral dissertation accepted by İstanbul University - Cerrahpaşa, Graduate Education Institute on February 2020.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Despite the fact that the need and interest have increased gradually recently, "values education" is new in concept, but it is considered as the form of education given in the past under concepts such as "moral education" and "character education". Keskin (2008) defines values education as an open attempt to teach values in its most basic form.

Values education begins informally in the family, and with the interaction of factors such as school, social life and media, individuals form their own value judgments. In this context, factors such as family, school, society, environment and media have a great influence on value education. Therefore, planned and programmed value education processes in formal education institutions are important. There are different approaches in the literature on the process of delivering values education within a plan and program.

As stated above, many educational approaches are used to gain values. These; values inculcation, value analysis, values explanation, fair community schools, character education, hidden curriculum (Dilmaç, 2007).

One of the main tasks of the school is to enable students to adopt values and apply them in their lives. In this process, life studies courses has an important place (Güzel, 2013). While educational institutions undertake the task of developing the basic culture and values of the society, life science courses comes first among the courses that undertake this task (Özkan, 2009). Because the life science courses is one of the courses that prepare the child for life.

It is very important with which approach and method the values specified in the curriculum are brought to the students, and what should be considered in the process of appreciation. In this respect, determining / analyzing teachers' views on the subject and the values education application processes in life science courses are important in terms of making the courses more efficient in terms of values education.

Purpose

In this context, the purpose of the research; It is to reveal which values education approaches are used in life science courses in order to gain values.

Method

This research is a qualitative study aimed at revealing the situation about how values are gained in life science courses. In this research, "case study model", which is one of the qualitative research models, was used. In the first step of the research, face-to-face interviews were conducted with the classroom teachers about the in life science courses and the status of the values education in the context of values education with using the semi - structured interview method. In the second step of the research, the application processes of values education' in life science courses were observed.

Working Group

At the stage of determining the teachers to be observed, volunteering is primarily taken into consideration. The maximum diversity among teachers sampling methods was determined according to sampling method. In this context, the aim is to work with 1st, 2nd and 3rd grade teachers working in primary schools in the city center of Zonguldak. While determining teachers, it was tried to ensure maximum diversity by paying attention to variables such as school, class, age, seniority and gender. In the classes of determined teachers, 13 hours of observation were made in the life science courses in the first half of the 2018 - 2019 academic year.

The other working group of the research consists of 10 classroom teachers from 1, 2 and 3 grades working in primary schools in the city center of Zonguldak. Teachers were selected on a voluntary basis. The teachers to be interviewed were selected according to the maximum diversity sampling method. The aim is to reach the classroom teachers who at 1st, 2nd and 3rd grades. During the meeting, attention was paid to diversify the demographic characteristics of the teachers and 15 female and 15 male teachers from each grade level were interviewed from seven different primary schools.

Data Analysis

The data obtained as a result of the interview and observation were classified and analyzed in the computer. Voice recordings, observation and interview notes were translated by the researcher using

Microsoft Word program in computer. Here, all the data has been classified accordingly by the researcher and analyzed.

The raw data sets were loaded into the NVivo program and content analyzes were made on it. In this framework, firstly data sets were read with an inductive approach and then codings were made. After the coding, themes were created, and the reliability and validity of the codes and themes were provided.

Findings

Findings Regarding Interviews

Teachers interviewed, in the education of values in life studies lessons; They stated that they used approaches, methods and techniques such as explanation, dilemma approach, making them feel, do - live, animation, play teaching, drama, question - answer, straight narration, brainstorming, discussion. They emphasized that values should not be gained by imposing and directing them to students. At the same time, teachers argued that the approach, methods and techniques should be given by diversifying, arguing that it would be ineffective when applied regardless of the method, technique.

Findings Related to Observations

As a result of classroom observations, teachers' value education approaches; It was observed that they used the approaches of "Value Inspiration (72 lessons, f: 485) and Value Explanation (19 lessons, f: 46)".

Discussion & Conclusion

Classroom teachers used the most frequently values inculcation approach in the life studies lessons, then the values explanation approaches. As a result of the observations, value analysis and moral reasoning approaches weren't encountered. During the observations, it was observed that the classroom teachers taught value 485 times according to the values inculcation approach. Another value education approach that emerges in observations is the values explanation approaches. This approach has been used 46 times throughout the observations.

As a result of the interviews, it was determined that the teachers argued that instead of teaching, imposing or imposing values directly on students, they should be given with a dilemma approach by explaining, feeling, doing - living, values. However, the results of the observation showed that what the teachers say and what they do is different from each other. While the approaches expressed by teachers in the interviews are mostly in value determination approaches, the practices of teachers are in the approach of teaching values directly.

In the light of the findings that emerged in many studies and supporting our research, it was determined that the teachers used the values inculcation more in the values education. In the literature, there are studies showing that the contents of the textbooks are mostly prepared according to the values inculcation approach (Demir and Demirhan İşcan, 2007; Ersoy and Şahin, 2012; Kaya, Çakır and Şalçı, 2018). Similar to our study, it is seen that value teaching is carried out with this approach in studies conducted at different courses and class levels (Akbaş, 2009; Çengelci, 2010; Kasa, 2015; Kaymakcan and Meydan, 2011). However, there are studies that other values education approaches (values explanation, value analysis, moral reasoning) are used by teachers in a limited number and unconsciously. (Can, 2008; Çengelci, 2010; Sezer, 2008; Yalar, 2010; Yazar Kaptan, 2015).

As a result of the above findings, conclusions and discussions, the following suggestions were made: Training can be given to teachers and prospective teachers about the approaches, methods and techniques that can be used in teaching the targeted values to be brought to the students. Similar studies can be conducted in other fields other than life science courses.

Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Derslerinde Kullandıkları Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Ahmet Akif Erbaş, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6186-0010
İrfan Başkurt, İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa, ORCID ID: 0000-0003-0690-816X

Öz

Bu araştırma, hayat bilgisi derslerinde değerlerin nasıl kazandırıldığına yönelik durumun ortaya konması amacıyla yönelik nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden "durum çalışması modeli" kullanılmıştır. Araştırmanın birinci basamağında, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak sınıf öğretmenleriyle değerler eğitimi bağlamında, hayat bilgisi dersi ve değerler eğitiminin durumu ile ilgili yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın ikinci basamağında, hayat bilgisi derslerinde değerler eğitiminin uygulanma süreçleri gözlenmiştir. Araştırma 2018 - 2019 eğitim - öğretim döneminin ilk yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi NVivo nitel analiz programı yardımıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler yapılan görüşmelerde hayat bilgisi derslerinde daha çok değer belirginleştirme yaklaşımlarını kullandıklarını belirtirken, yapılan gözlemler öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında değer telkini yaklaşımını kullandıklarını göstermiştir. Sınıf öğretmenleri hayat bilgisi derslerinde değerler eğitimi yaklaşımlarından en sık değer telkinini daha sonra değer açıklama yaklaşımlarını kullanmışlardır. Gözlemler sonucunda değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarına rastlanılmamıştır. Gözlemler süresince sınıf öğretmenlerinin 485 defa değer telkini yaklaşımına göre değer öğretimi yaptıkları görülmüştür. Gözlemlerde ortaya çıkan diğer değerler eğitimi yaklaşımı ise değer açıklama yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, gözlemler boyunca 46 defa kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Hayat Bilgisi Dersi, Değerler Eğitimi Yaklaşımları, Sınıf Öğretmeni



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 926-941
DOI: 10.17679/inuefd.704600

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 16.03.2020
Kabul Tarihi : 17.06.2020

Önerilen Atıf

Erbaş, A. A ve Başkurt, İ. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Derslerinde Kullandıkları Değerler Eğitimi Yaklaşımları. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 926-941. DOI: 10.17679/inuefd.704600

Bu makale İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından Şubat 2020 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Son dönemlerde ihtiyacın ve ilginin giderek arttığı “değerler eğitimi”, kavram olarak yeni olmasına karşın, geçmişte “ahlak eğitimi” ve “karakter eğitimi” gibi kavramlar altında verilen eğitimin günümüze yansıyan şekli olarak değerlendirilmektedir. Farklı isimlendirmeler ve tanımlamalar yapılmış olmasına rağmen değerler eğitimi kavramının geçmiş, eğitimin tarihi ile eş tutulabilmektedir (Altan, 2011). Bununla birlikte, değerlerin bireylere kazandırılması, değerler eğitiminin nasıl yapılacağı, değerler problemi gibi konular günümüzde eskiye göre daha da önem arz etmektedir. Keskin (2008), değerler eğitimi en temel şekliyle değerleri öğretmek için açık bir girişim olarak tanımlamaktadır. Değerler eğitimi, toplumdaki iyi ve olumlu davranışların yaygınlaştırılması, kötü ve olumsuz davranışların ise, iyi ve olumlu davranışlara dönüştürülmesinde önemli roller üstlenmektedir (Turan ve Ulusoy, 2014).

Öğretilbilir ve öğrenilebilir olmakla beraber değerlerin günümüzde bireylerce öğrenilmesi ve kalıcı olması geçmiş yıllara göre daha zor hale geldiği söylenebilir. Geçmişte toplumda var olan ve toplum tarafından desteklenen birçok değer, yaşantı yoluyla yeni nesillere aktarılabılırken, zamanımızda artık tek başına yaşantı yeterli olmamaktadır. Çünkü sosyal yaşamda bireylerin değerler sistemini etkileyecek ve değiştirebilecek uyarılar eskiye göre artmış ve çeşitlenmiştir. Bu çerçevede bireylerin değerleri kazanma ve içselleştirmelerinin rastlantılara ve kontrol dışı mekanizmalara bırakılmaması önem arz etmektedir (Gömleksiz, 2007; Yalar, 2010). Zira bireylerin belli değerleri fark etmesi, o değerlerden yeni değerler üretmesi, ürettiği değerleri benimsemesi ve kendi kişiliğini bu değerlere göre şekillendirip davranışa dönüştürmesi, eğitim yoluyla gerçekleştirilecek bir süreçtir (Ersoy ve Şahin, 2012).

Bireyler doğuştan değerlerle donatılmış olarak dünyaya gelmezler. Değerlerin yeni nesiller tarafından kazanılması hayatın işleyişi içerisinde formal ya da informal şekilde gerçekleşmektedir. Değerler eğitimi ilk olarak ailede başlar, ardından okul, toplumsal yaşam ve medya gibi etkenlerin etkileşimi şeklinde devam eder. Nihayet kişiler bu sistem içerisinde kendi değer yargılarını oluştururlar. Hiç şüphesiz bu eğitim planlı ve programlı olmasıyla daha kalıcı ve verimli olacaktır. Değer kazandırma süreçlerinin plansız ve rastgele olduğu bir ortamda olumlu değerlerin öğrenilememesi veya olumsuz bazı öğrenmelerin olması söz konusudur. Değerler eğitimi sayesinde bireyler mensubu oldukları topluma uyum sağlamayı, kültürel anlamda o topluma ait olmayı ve sosyalleşmeyi öğrenirler (Turan ve Ulusoy, 2014). Toplumda eğitilmiş, kültür seviyesi ve statüsü yüksek bireylerin varlığı önemli bir kazanım olmakla beraber, bu kazanımlar tek başına toplumsal barış için yeterli değildir. Aynı zamanda bireylerin toplumsal ve evrensel değerleri içselleştirmiş olmaları sosyal yaşamın bütünlüğü için önemli bir konudur.

Değerlerin kazandırıldığı önemli kurumlardan biri olan okullarda, psikolojik ve fiziksel şiddet olayları gibi olumsuzluklar yaşanmaktadır (Aydın ve Gürler, 2014). Eskiden okullarda yaşanan sorunlar derste konuşmak, sakız çiğnemek, izinsiz konuşmak, koridorda koşmak gibi davranışlar olmasına karşın günümüzde bu durum oldukça farklılaşmıştır. Okullarda farklı türden disiplin problemleri, suç çeşitleri, ahlaki olmayan davranışlar, küfürlü konuşmalar, uyuşturucu ve uyarıcı madde kullanımları görülmeye başlandığı günümüzde, etkin bir değerler eğitiminin önemi karşımıza çıkmaktadır (Bilgin, 2008).

Çocukluk yıllarında büyüme ve gelişmeye paralel olarak kişilikler, ahlaki yargılar, tutumlar ve değerler de şekillenmektedir. Bireylerin ilkökul çağında kazandığı temel bilgi, beceri, görüş ve tutumların sonraki hayatları süresince etkin bir yere sahip olduğu iddia edilmektedir (Bahçe, 2010). Diğer taraftan bu yaş düzeyindeki çocukların, değerlerini kendi zihinsel süreçleri ve çabalarıyla kazanamayacakları, ebeveynler, öğretmenler, sosyal çevre, iletişim araçları yoluyla bu kazanımları elde edebilecekleri belirtilmektedir (Tahiroğlu, 2011). Fakat bu durum her zaman sağlıklı sonuçlar veremeyebilir. Bu yüzden örgün eğitim kurumlarında yapılacak olan planlı ve programlı değerler eğitimi süreçleri önem arz etmektedir. Değerler eğitiminin bir plan ve program dahilinde verilmesi süreciyle ilgili alan yazında farklı yaklaşımlar mevcuttur. Farklı felsefi akımların, öğrenme kuramlarının, ahlaki gelişim kuramlarının, güncel yaklaşımların, yöntem ve tekniklerin, vb. dikkate alındığı değerler eğitimi yaklaşımları, günümüzde değerler eğitimi alanında uygulanmaktadır.

Değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilebilmesi açısından eğitim - öğretim sürecinde belli yaklaşım, yöntem ve metotlara ihtiyaç vardır. Konuyla ilgili alan yazında farklı bakış açıları bulunmaktadır. Genel olarak belirtmek gerekirse; değerler eğitiminde, değerlerin doğrudan öğretimi ve değerlerin bireyler tarafından oluşturulması (değer belirginleştirme) olarak iki yaklaşım mevcuttur. Bunlardan ilki öğrencilere doğrunun ve yanlışın öğretilerek değerlerin verileceği, ikincisi ise öğrencilerin kendi değerlerini kendilerinin şekillendirmesine izin verileceği şeklindedir (Demirhan İşcan, 2007).

Yukarıda da ifade edildiği gibi değerlerin kazandırılmasına yönelik birçok eğitim yaklaşımı kullanılmaktadır. Bunları; değer telkini, değer analizi, değer açıklama, adil topluluk okulları, karakter eğitimi ve örtük program olarak sıralayabiliriz (Dilmaç, 2007). Değerlerin bireylere doğrudan öğretilmesi yaklaşımının (değer telkini) savunulduğu görüşlere göre, değer eğitiminin diğer ders programlarının içeriğinde verilerek amaca ulaşılması mümkün değildir. Dolayısıyla bağımsız bir değerler eğitimi programının uygulanması gerekmektedir. Bu açıdan, değerler öğretiminde değer telkini yaklaşımına dikkat çekildiğini söylemek mümkündür.

Değer telkini yaklaşımı, okullarda sık kullanılan ve büyük oranda öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım didaktik soru sorma, anlatım, gösteriler, alıştıırma, tekrar yapma gibi yöntemleri içermektedir (Dilmaç, 2007). Geleneksel toplumlarda değer eğitimi, sorgulama olmadan söylenenleri kabul etme ve telkin şeklinde gerçekleşmektedir. Ancak bu yaklaşım demokratik toplumlarda bireylerin kendilerini özgürce ifade edebilmesi için yeterli görülmemektedir (Doğanay, 2006).

Değer belirginleştirme (değer açıklama, değer analizi, ahlaki muhakeme) yaklaşımını savunanlar ise, bu yaklaşımların öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini fark etmelerine olanak tanınması, değerleri belirleme ve öğrenme süreçlerinde öğrenciyi merkeze almayı sağlaması açısından yararlı bulmaktadırlar (Halstead, 1996).

Değerler eğitiminde amaçlara ulaşmanın en iyi yöntemi olarak, tüm yaklaşımların bir arada kullanılmasının gerekliliğini savunan bütüncül (karakter eğitimi, adil topluluk okulları) yaklaşımlar da bulunmaktadır. Bu yaklaşımlara göre değerleri açıklama yaklaşımı, evrensel değerlerle tutarlıdır ve onları destekler. Diğer yandan öğrencilere geleneksel ahlaki değerleri kazandırmak için telkin etme ve model olma yaklaşımları da kullanılabilir (Lickona, 1991; Kirschenbaum, 2000). Bu manada bütüncül yaklaşımlar, diğer yaklaşımlardan da yararlanarak daha kapsamlı bir değer eğitimi süreci yürütmeyi amaç edinmektedir.

Değerler eğitiminin kalıcı olabilmesi için, öğrencilerin eğitim - öğretim süreçlerine aktif katılması ve bu anlayışın oluşturacağı hazır bulunuşluk imkânından faydalanılması gerektiği ileri sürülmektedir (Batar, 2014). Değerler, yaşanılarak bireylerde kimlik haline gelebilir. Bununla birlikte değerler eğitiminin temel şartlarından birinin, çocuğun kendi özgür iradesi ile değerleri benimsemesi olduğu belirtilmektedir. Bu realiteden hareketle baskıyla yapılan bir değer eğitiminin koşullanmaya dönüşmesine engel olunamayacağı savunulmakta ve değerleri yaşayarak kazanmanın önemi alan yazında vurgulanmaktadır (Çağlar, 2003).

Değerler eğitiminin aileden sonra verildiği ilk yer, okul öncesi ve ilkököl kademesidir. Dolayısıyla, okul öncesi eğitimden itibaren eğitim kurumlarındaki değerler eğitiminin konum ve uygulaması önem arz etmektedir. Değerler eğitim kurumlarında ilgili kazanımlar ve ders kitapları yoluyla öğrencilere sunulmaktadır. Hiç şüphesiz okulun temel görevlerinden biri, öğrencilerin değerleri benimseyip yaşamlarında uygulayabilmelerini sağlamaktır. Bu süreçte hayat bilgisi dersi önemli bir yer teşkil etmektedir (Güzel, 2013). Eğitim kurumları, toplumun temel kültürünü ve değerlerini geliştirme görevini üstlenirken, bu görevi üstlenen derslerin başında hayat bilgisi dersi gelmektedir (Özkan, 2009). Söz konusu ders, çocuğu hayata hazırlayan derslerin başında gelmesi itibarıyla önem arz etmektedir.

MEB, eğitim programları ve dersler yoluyla değerlerin kazandırılmasını bir görev olarak üstlenmiştir. Bu anlamda 2005 yılında uygulamaya konulan hayat bilgisi öğretim programının içeriğine eklediği kişisel nitelikler ve değerler ile birlikte, planlı ve programlı olarak değerlerin eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılması yoluna gidilmiştir (MEB, 2005). Söz konusu yıldan itibaren günümüze kadar öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerle ilgili bir takım değişikliğe gidilmiştir. Bununla birlikte, değerler eğitiminin önemi sürekli korunmuş ve değerler eğitimi öğretim programlarında kendine yer bulmaya devam etmiştir. Özellikle 18. Milli Eğitim Şurası'nın kararlarında (MEB, 2010) ve 2010 yılındaki ilk ders genelgesinde de görüleceği üzere, MEB'in değerler eğitimi önemsendiği ve dikkate aldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğretim programlarının ve derslerin etkili olup olmadığına, arzu edilen sonuçları verip vermediğine dair bazı bilimsel çalışmalar mevcut olsa da, değerler alanının değişime açık olması (Gündüz, 2014), duyuşsal alana hitap etmesi ve çözümlenmesinin zor olmasından dolayı farklı çalışmaların yapılmasını gerekliliği kılmaktadır.

Mevcut öğretim programlarında yer alan değerlerin işlenişi sırasında derslerde hangi yaklaşım ve yöntemle öğrencilere değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı ve değer kazandırma süreçlerinde nelere dikkat edilmesi gerektiği oldukça önemlidir. Bu açıdan, öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinin ve hayat bilgisi derslerindeki değerler eğitimi uygulama süreçlerinin belirlenmesi / incelenmesi, değerler eğitimi açısından söz konusu dersin daha verimli hale getirilmesi bakımından önem arz etmektedir.

Bu bağlamda araştırmmanın amacı; değerlerin kazandırılmasında yönelik olarak hayat bilgisi derslerinde hangi değerler eğitimi yaklaşımlarının kullanıldığının ortaya konulmasıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, hayat bilgisi derslerinde değerlerin nasıl kazandırıldığına yönelik durumun ortaya konması amacıyla yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden "durum çalışması modeli" kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da daha fazla olayın, bireyin, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin doğal bağlamında derinlemesine incelendiği yöntemdir (McMillan, 2008).

Bu araştırmanın analiz birimini; görüşme yapılan 1, 2 ve 3. sınıf okutan sınıf öğretmenleri ve sınıf içi gözlem yapılan ikişer adet 1, 2 ve 3. sınıf oluşturmaktadır. Araştırmada seçilen birden fazla analiz biriminin olması sebebiyle durum çalışması desenlerinden "iç içe geçmiş çoklu durum deseni" kullanılmıştır. Araştırmanın birinci basamağında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak sınıf öğretmenleriyle değerler eğitimi bağlamında, hayat bilgisi dersi ve değerler eğitiminin durumu ile ilgili yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın ikinci basamağında, hayat bilgisi derslerinde değerler eğitiminin uygulanma süreçleri gözlenmiştir.

Çalışma Grubu

Gözlem yapılacak çalışma grubundaki öğretmenlerin belirlenmesi aşamasında gönüllülük esas alınmıştır. Gözlem yapılacak öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda amaç, 1, 2 ve 3. sınıflarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleriyle çalışma yapmaktır. Öğretmenler belirlenirken okul, sınıf, yaş, kıdem, cinsiyet gibi değişkenlere dikkat edilerek maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Belirlenen öğretmenlerin sınıflarında 2018 - 2019 eğitim - öğretim döneminin ilk yarısında hayat bilgisi derslerinde 13'er saat gözlem yapılmıştır. Sınıflarda yapılan ilk gözlemler ön uygulama olup veri analizlerine dâhil edilmemiştir. Gözlem yapılan öğretmen ve okul isimleri kod isim olarak kullanılmıştır. Gözlem yapılan okullara ve öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Sınıf İçi Gözlem Yapılan Okul - Öğretmen Listesi

Okul	Öğretmen	Sınıf	Yaş	Kıdem	Cinsiyet	Gözlenen Ders Saati
Doğu İlkokulu	Defne Öğretmen	1.Sınıf	34	10	Kadın	13 Ders Saati
	Davut Öğretmen	1.Sınıf	46	22	Erkek	13 Ders Saati
Zafer İlkokulu	Zehra Öğretmen	2.Sınıf	42	20	Kadın	13 Ders Saati
	Zeki Öğretmen	2.Sınıf	60	39	Erkek	13 Ders Saati
Fırtına İlkokulu	Fiğen Öğretmen	3.Sınıf	50	28	Kadın	13 Ders Saati
Batı İlkokulu	Barış Öğretmen	3.Sınıf	52	31	Erkek	13 Ders Saati

Araştırmanın diğer çalışma grubunu Zonguldak il merkezindeki ilkokullarda görev yapan, 1, 2 ve 3. sınıflardan 10'ar sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Görüşme yapılacak öğretmenlerin belirlenmesi aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre öğretmenler seçilmiştir. Burada amaç 1, 2 ve 3. sınıflarda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerine ulaşmaktır. Görüşme esnasında öğretmenlerin demografik özelliklerinin çeşitlendirilmesine dikkat edilmiş ve yedi farklı ilkokuldan, her sınıf seviyesinden 15 kadın ve 15 erkek sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür. Her sınıf seviyesinde ön uygulama olarak birer görüşme yapılmış olup, bu görüşmeler veri analizine dâhil edilmemiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin isimleri ve okul isimleri gerçek isimler olmayıp kod isim olarak kullanılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin bilgiler, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Görüşme Yapılan Okullara Göre Öğretmen Dağılımları

	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
Zafer İlkokulu		Zafer Zahid	Zehra Zümra	Zeki		Zihni	6
Batı İlkokulu		Batuhan		Burak	Betül Büşra	Barış	5
Fırtına İlkokulu	Funda	Fatih		Fikret	Figen Firdevs		5
Doğu İlkokulu	Defne Dilek	Davut	Demet	Durmuş		Dinçer	6
Rüzgar İlkokulu	Reyhan		Rana	Remzi		Rafet	4
Elmas İlkokulu	Emel		Elif			Erkan	3
Altın İlkokulu					Ayşe		1
Toplam	5	5	5	5	5	5	30

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Görüşme Formu: Görüşme verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında öncelikle alan yazın incelenerek 40 sorudan oluşan ham soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra birkaç kez uzman görüşleri (1 Prof, 3 Doç, 1 Öğr. Gör ve 1 sınıf öğretmeni) alınarak görüşme formunun son hali elde edilmiştir. Bu form yardımıyla öğretmenlerin hayat bilgisi derslerindeki değerler eğitiminin işleyişi hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Sınıf İçi Gözlem Formu: Sınıf içi gözlem formunun oluşturulması aşamasının ilk kısmında alan yazın incelenerek örnekler değerlendirilmiştir. Bilimsel araştırma yöntemlerine göre gözlem formları incelenerek, formun taslağı oluşturulmuştur. Daha sonraki aşamada beş farklı alan uzmanının görüşleri (1 Prof, 3 Doç ve 1 sınıf öğretmeni) alınmıştır. Formun taslak hali uzmanlara mail olarak gönderilmiş, gelen dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonraki aşamada aynı uzman kişilerle yüz yüze görüşmeler yapılarak formun son haline karar verilmiştir.

Ses Kayıtları: Araştırmacı veri toplama sürecinde öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf içi gözlemleri ses kayıt cihazı ile destekleyerek veri kaybının önüne geçmeye ve geçerlik ve güvenilirliği artırmaya çalışmıştır. Pilot uygulama aşamasının ilk görüşmesi ses kayıt cihazı kullanılmadan gerçekleştirilmiştir. Bu ön uygulama sonrasında veri kaybının fazla olacağı araştırmacı tarafından tecrübe edilerek, ses kaydı yapılmasına karar verilmiş ve sonraki görüşme ve gözlemlerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıtları, katılımcılardan izinler alınarak yapılmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından 2018 - 2019 güz yarıyılı süresince toplanmıştır. Araştırma sürecinde öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf içi gözlemler eş zamanlı olarak 2018 - 2019 eğitim - öğretim döneminin ilk yarısında devam etmiştir. Görüşme ve gözlem sonucu elde edilen veriler, bilgisayar ortamında tasnif edilerek çözümlenebilir hale getirilmiştir. Ses kayıtları, gözlem ve görüşme notlarının dökümü bilgisayar ortamında Microsoft Word programı kullanılarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Burada tüm veriler araştırmacı tarafından uygun şekilde tasnif edilerek üzerinde analiz yapılabilir hale getirilmiştir. Bu bağlamda üzerinde çalışılan veri setleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Araştırmada Elde Edilen Nitel Veri Seti

Nitel Veri Toplama Yöntemleri	Verileri Elde Etmede Kullanılan Araçlar	Veri Seti (Sayfa)
Görüşme	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Ses Kayıt Cihazı	90
Gözlem	Sınıf İçi Gözlem Formu Ses Kayıt Cihazı	254

Görüşmelerin bitmesi ve ham verilerin oluşmasından sonra bir aylık ara verilerek bu veriler üzerinde çalışma yapılmamıştır. Daha sonra görüşme notları, ses kayıtları ve günlükler bir kez daha araştırmacı tarafından okunarak ve dinlenerek verilerin güvenilirliği ve geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda araştırmacının yaptığı dökümlerin doğruluğunun kontrol edilmesi amacıyla altı adet görüşmenin ses kaydı bir yüksek lisans öğrencisi tarafından dinlenerek dökümler kontrol edilmiştir. Ham veri setleri NVivo programına yüklenerek üzerinde içerik analizleri yapılmıştır. Bu çerçevede tümevarımsal bir yaklaşımla öncelikle veri setleri okunmuş, daha sonra kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalardan sonra temalar oluşturulmuş, kod ve temaların sağlamaları yapılarak güvenilirlik ve geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Gözlem verilerinin çözümlenmesi sürecinde sınıf içi gözlemlerde tutulan notlar ve ses kayıtları gözlemlerin hemen arkasından bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Bir ay ara verildikten sonra gözlem notları ve ses kayıtları iki ay boyunca tekrar okunarak ve dinlenerek veri setlerinin dökümü tekrar gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda dökümlerin doğruluğunun kontrol edilmesi amacıyla 12 adet gözlem verisi ve ses kaydı bir yüksek lisans öğrencisi tarafından dinlenerek dökümler kontrol edilmiştir. Böylelikle veri kaybının ve veri dökümündeki hataların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ham veriler NVivo programına yüklenerek üzerinde içerik analizleri yapılmış, yapılan analizler sonucunda kodlar, kodlardan temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada, yöntemin gücünü artırma düşüncesinden yola çıkılarak, yöntem ve veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Çalışmada yöntem çeşitliliğinin sağlanabilmesi amacıyla "görüşme ve gözlem" yöntemleri kullanılmıştır. Veri çeşitliliğinin sağlanabilmesi amacıyla ise "görüşme yapılan kişiler (30 farklı sınıf öğretmeni)" ve "gözlem yapılan sınıflar (6 farklı sınıf)" farklı veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Araştırmacı veri setlerinin doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı notlarının ve ses kayıtların yazıya dökümünü ikişer kez yapmıştır. Bununla birlikte ses kayıt dökümleri bir yüksek lisans öğrencisi tarafından dinlenerek kontrol edilmiştir. Araştırmacı kodlama doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak için içerik analizi ve betimsel analizi sürece yayarak ve kendi içinde bu süreci tekrarlayarak yapmıştır. Aynı zamanda araştırmacı, kod ve temaları kendi içinde sürekli kontrol ederek kod ve tema doğruluğunu artırmaya çalışmıştır.

Oluşturulan kod ve temaların doğruluğu ve güvenilirliği uzman görüşleri alınarak artırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla yüksek lisans çalışmasını değerler eğitimi üzerine yapan, hem yüksek lisans hem doktora çalışmasında nitel analiz yöntemlerini kullanan, değerler eğitimi üzerine çalışmaları bulunan bir uzmana oluşturulan kod ve temalar incelenerek kodlama doğruluğu artırılmaya çalışılmıştır. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden 6 görüşme örneği ve sınıf içi gözlemlerden 12 gözlem örneği uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşmeler belirlenirken her sınıf türünden bir kadın ve bir erkek seçilmek suretiyle görüşme formları rastgele seçilmiştir. Gözlemler belirlenirken gözlem yapılan her sınıftan rastgele ikişer (toplam 12) gözlem formu seçilmiştir.

Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın belirlenmesi amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin formüle edildiği bir model geliştirilmiştir. Bu formüle göre kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az % 80 olması beklenildiği belirtilmektedir. Araştırmamızda, kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik katsayı hesaplamaları sonucunda görüşme verilerinin kodlanmasına ilişkin güvenilirlik katsayısı % 88,31, gözlem verilerinin kodlanmasına ilişkin güvenilirlik katsayısı ise % 93,96 olarak hesaplanmıştır. Bu çerçevede, elde edilen veriler dikkate alındığında, araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların güvenilirlik değerlerinin geçerli düzeyde olduğu görülmektedir.

BULGULAR

Görüşmelere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenler, hayat bilgisi derslerindeki değerler eğitiminde; açıklama yapma, ikilem yaklaşımı, hissettirerek, yaparak – yaşatarak, canlandırma, oyunla öğretim, drama, soru - cevap, düz anlatım, beyin fırtınası, tartışma gibi yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Değerlerin öğrencilere empoze edilerek ve direk verilerle kazandırılmaması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Aynı zamanda öğretmenler, hangi yaklaşım, yöntem - teknik olursa olsun sürekli uygulandığında onun da etkisini kaybedeceğini savunarak, yaklaşım, yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilerek verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, görüşme yapılan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

Barış Öğretmen: "Değerler empoze edilmemeli. Empoze ile bir yere varılmaz. Onu davranışlarıyla göstermeli. Sadece öğretmen davranışları değil çocukların davranışlarıyla." (Görüşme Kaydı: Barış)

Batuhan Öğretmen: "Empoze etmekten ziyade bu kavramları çocuklara açıklamak, bunları öğretmekten ziyade neler olduğunu hissettirmek gerekiyor." (Görüşme Kaydı: Batuhan)

Betül Öğretmen: "Mesela Marsmelow deneyi yapmıştım. Ben sabah ilk ders şekerler dağıttım. Arkadaşlarına iyi davranana, kurallara uyanlara, iyi davranışlar sergileyenlere, şekerini yemeyenlere, kaybetmeyenlere son ders bir şeker daha veriyordum. Etkili ama sonradan bıraktım. Ben kaybettim yedim dediyse kurallara uysa bile ona vermiyoruz. Kendimi denetleme ile ilgili bir uygulama bu." (Görüşme Kaydı: Betül)

Dilek Öğretmen: "Güzel bir davranış olduğunda ödüllendiriyorum. Ödül çok etkili doğru davranışları kazandırmak için. Sorgulamaya çok önem vermeye çalışıyorum. Onun neden böyle olduğunu sorguluyorum. Neden önemli olduğunu kavratmaya çalışıyorum. Beyin fırtınası yapıyorum. Soru - cevap yöntemi kullanıyorum." (Görüşme Kaydı: Dilek)

Emel Öğretmen: "Oyunlarla öğretim, drama şeklinde, canlandırma, soru - cevap tekniği kullanıyorum. ... Zaten değerleri hissettiriyoruz. Bir anlatım oluyor, bir örnek oluyor, oradan yola çıkıyoruz." (Görüşme Kaydı: Emel)

Figen Öğretmen: "Genelde hani sürekli aynı metodu uygulayınca hangi metodu uygularsan olsun. Mesela drama ilgilerini çekiyor ama her ders yaptırırsan ondan da vazgeçerler. Yani bu metotların, tekniklerin değişik olması lazım. Değiştirirsek ilgilerini çekebiliyoruz sanki. Ama her gün sen ona drama yaptır, yavaş yavaş ondan da. Ne yaparsan yap değişikliğe gidilmesi." (Görüşme Kaydı: Figen)

Funda Öğretmen: "Yaparak - yaşayarak öğrenilmesi gerekir. Buradaki etkinlikler yaparak - yaşayarak olursa böyle bir ortam olursa okulda, sınıfta daha kalıcı olur. ... Hem olumlu hem olumsuz ikisi bir arada verilirse çocuk ayrımını yapabilir. Yoksa dostluk bu deyim zıddını görmezse onu ayırt edemez. ... Çocuğa buldurarak değerler verilmeli. Buldurma yöntemi daha kalıcı olur. ... Hayat bilgisi dersi bence drama edilmeli, yaparak - yaşayarak öğretilmeli." (Görüşme Kaydı: Funda)

Rana Öğretmen: "Genelde anlatım yöntemi seçilir. Örnek olma kullanıyorum. Drama yaptırıyorum mesela bununla ilgili. Çocukların kendi fikirlerini soruyorum. Bununla ilgili çocuklara kısa hikâyeler anlatıyorum. Kendim araştırıp internetten hikâyeye okuyorum. Bununla ilgili ne anladınız? Ne anlatmak istiyor? diye kısa sorular soruyorum çocuklara. Hikâyeye, canlandırma çocuklar için çok faydası oluyor. En azından gördükleri için daha çok uygulayabiliyorlar." (Görüşme Kaydı: Rana)

Zahid Öğretmen: "Ben değerler eğitiminde yaparak - yaşayarak öğrenme ve görsel sunumun çok etkili olduğunu düşünüyorum. Bir video izlettikten sonra kendi fikirlerini soruyoruz. Birkaç öğrenciyi tahtaya çıkarıp yaparak - yaşayarak öğrettiğimiz zaman daha etkili ve daha kalıcı oluyor." (Görüşme Kaydı: Zahid)

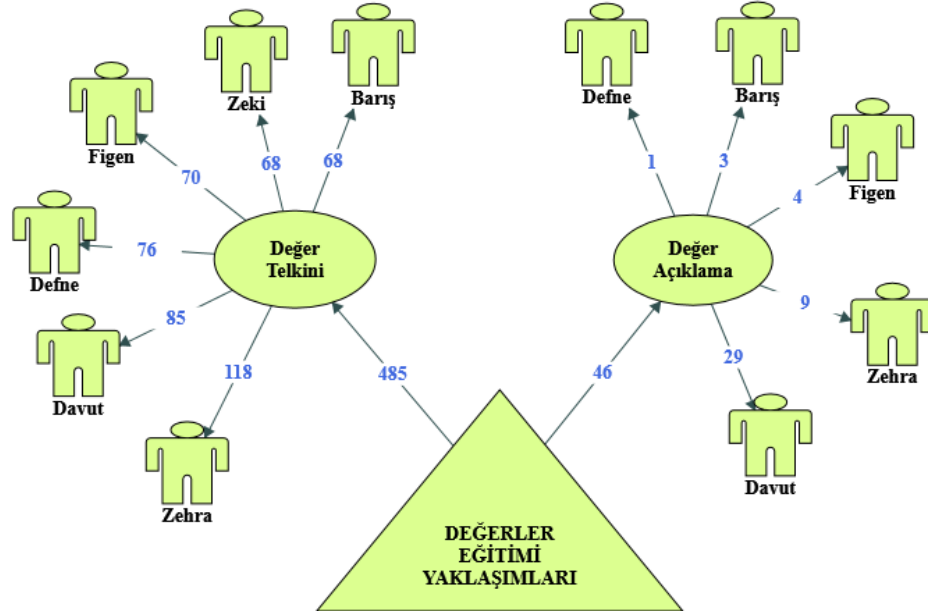
Zeki Öğretmen: "Çocuklara değerler yaşayarak verilmeli. Değerleri çocukların kendisi bulması lazım. Onu yaşayacak, uygulayacak. Biz sadece rehberlik edeceğiz. Empoze edersek ondan çok verim alamıyoruz." (Görüşme Kaydı: Zeki)

Zümra Öğretmen: "İkilem olarak değerlerin örneklerle verilmesi gerekir." (Görüşme Kaydı: Zümra)

Gözlemlere İlişkin Bulguları

Yapılan sınıf içi gözlemler sonucunda, Şekil 1'de görüleceği üzere, öğretmenlerin değer eğitimi yaklaşımlarından; "Değer Telkini (72 ders, f:485) ve Değer Açıklama (19 ders, f:46)" yaklaşımlarını kullandıkları görülmüştür.

Şekil 1.
Öğretmenlerin Kullandıkları Değerler Eğitimi Yaklaşımları



Değer telkini alt temasına ilişkin sınıf içi gözlemler incelendiğinde gözlem yapılan derslere ait veriler şöyledir;

Gözlem Örneği 1: Doğu ilkokulunda 1. sınıf öğretmeni olan Defne öğretmen 01.11.2018 tarihinde "sınıfımızda bulunan araç ve gereçler" konusunu işlerken öğrencilere sorular sordu. Öğrenciler parmak kaldırıp cevaplar verdiler. Defne öğretmen bir öğrenciye söz hakkı verdiğinde başka bir öğrenci söz almadan konuştu. Defne öğretmen "Aaa Mine! Arkadaşımız konuşurken saygısızlık olmuyor mu acaba? Parmak kaldırırsan görüyorum ben. Ama o konuşurken konuşmayacağız" şeklinde öğrenciyi uyardı.

Gözlem Örneği 2: Zafer ilkokulunda 2. sınıf öğretmeni olan Zeki öğretmen: 09.10.2018 tarihinde "sihirli sözcüklerimiz var" konusunu işlerken "Sabah kalktığımızda sihirli sözcüğümüz var mı?" diye sordu. Öğrenciler "Günaydın" dediler. Zeki öğretmen "Sadece sabahleyin evde mi söyleriz anne babanıza?" dedi. Öğrenciler "Hayır" dediler. Zeki öğretmen "Ama ben bunu görmüyorum. Sabah okula geldiğinizde kaç öğretmenle karşılaşıyorsunuz? Bir sürü öğretmenle karşılaşıyorsunuz değil mi? Peki o öğretmenlerinize bu sözcüğü söylüyor musunuz? Yoksa utanıyor musunuz?" dedi. Öğrenciler "Evet" diye cevap verdiler. Zeki öğretmen "Utanma olmaz. Sabah okula geldiğinde ben değil, herhangi bir öğretmenle karşılaştığınızda günaydın öğretmenim dersiniz güne iyi başlar mısınız? Güne iyi başlarsın. O karşıımızdakinin de hoşuna gider. Evet sihirli sözcüklerimizden biri bu" dedi.

Değer açıklama alt temasına ilişkin sınıf içi gözlemler incelendiğinde gözlem yapılan derslere ait veriler şöyledir;

Gözlem Örneği 3: Doğu ilkokulunda 1. sınıf öğretmeni olan Davut öğretmen 30.10.2018 tarihinde "okulumuzda bizim için çalışanlar" konusunu işlerken slayttan resim yansıttı. Daha sonra öğrencilere "evet bazılarınızda çok rastladığımız sorun, çocuk ne yapıyor?" diyerek resimde ne gördüklerini sordu. Öğretmenin söz hakkı verdiği bazı öğrenciler şu cevapları verdi: "Kalemi ağzına sokuyor. Ders yapıyor. Ödev yapıyor."

Davut Öğretmen: Evet ders yapıyor diyenleriniz doğru tahmin ediyor. Evde olabilir. Tahtadan bir ödev yazıyor olabilir. Ama ne yapıyor?

Öğrenciler: Ders yapıyor (Hep beraber söylediler).

Davut Öğretmen: Derslerimizi ne yapmalıyız?

Öğrenciler: Çalışmalıyız (Hep beraber söylediler).

Davut Öğretmen: Nasıl çalışmalıyız?

Öğrenciler: Güzel (Hep beraber söylediler).

Davut Öğretmen: Başka? Güzel yazarak olabilir. Bugün ben size ödev verdim dedim ki: Akşam eve gidince bir sayfa yazı yazın dedim. Sizde yarın geldiniz öğretmenim ödevimi bu akşam yapacağım dediniz. Benim söylediğimi akşam yapmadınız. Olur mu?

Öğrenciler: Hayır (Hep beraber söylediler).

Davut Öğretmen: Neden?

Ali: Çünkü o zaman ödevimizi yetiştiremeyiz.

Ayşe: Yetiştiremeyiz uykumuz gelir.

Osman: Derslerimizden geri kalırız.

Pınar: Çalışkan olamayız.

Davut Öğretmen: Ne zaman geri kalırız? Bu günkü ödevinizi bugün yaparsanız geri kalır mısınız?

Öğrenciler: Hayır (Hep beraber söylediler).

Davut Öğretmen: Bugünkü ödevinizi yarın yaparsanız?

Öğrenciler: Evet (Hep beraber söylediler).

Davut Öğretmen: Ne demek istiyorum o zaman ben? Derslerimizi, ödevlerimizi ne zaman yapmalıyız?

Öğrenciler: Zamanında (Hep beraber söylediler).

Gözlem Örneği 4: Zafer ilkokulunda 2. sınıf öğretmeni olan Zehra öğretmen 02.10.2018 tarihinde "kaynaklar sınırsız değildir" konusunu işlerken öğrencilerle arasında şu diyaloglar geçti:

Zehra Öğretmen: Kaynaklarımız bir gün tükenir mi?

Öğrenciler: Evet (Hep beraber söylediler).

Zehra Öğretmen: Parmak kaldır mısın?

Ege: Onu çok şey kullanırsan, her gün kullanırsan tükenir.

Zehra Öğretmen: O zaman sudan başlayalım. Suyu her gün kullanmayalım.

Kerem: Ölüürüz.

Zehra Öğretmen: Dinle bir şey soracağım. Ege dedi ki suyu her gün kullanırsak biter. Bende dedim ki o zaman suyu kullanmayalım. Olabilir mi? Su bitmesin diye kullanmayalım. Olur mu?

Kerem: Hocam iki günde ölüürsün.

Zehra Öğretmen: Parmak kaldır. Olur mu Ege? Bu her gün kullanmakla mı alakalı yoksa kullanırken bir şeylere dikkat mi etmeliyiz.

Ege: Dikkat etmeliyiz.

Zehra Öğretmen: Peki nasıl dikkat etmeliyiz? Lavaboya gidiyoruz, dişlerimizi fırçalıyoruz, ellerimizi yıkıyoruz, duş alıyoruz, kıyafetlerimizi yıkıyoruz, bulaşıklarımızı yıkıyoruz, her gün su içmek zorundayız. Her gün iki litre su içmek zorundayız. Günde sekiz bardak su yapıyor. Her gün su içsek su tükenecek. Su tükenecek diye içmeyelim mi?

Öğrenci: Öğretmenim tükenmez ki su. Her yerde var.

Zehra Öğretmen: Evet dünyanın üçte ikisi suyla kaplı ama hepsini kullanabiliyor musun? Okyanuslar var. Günlük hayatta deniz suyu kullanarak devam edebilir misin? Çocuklar günlük hayatımızdaki su bir gün tükenebilir dediniz. O zaman kullanmayalım mı? Ya da neye dikkat edelim?

Öğrenci: Tasarruf etmeliyiz.

Zehra Öğretmen: Tasarruf kelimesi güzel bir kelime. Tasarruf nedir?

Öğrenci: Bir şeyi gereğinden fazla kullanmamaktır.

Zehra Öğretmen: Aferin çok güzel. Tasarruf gereğinden fazla kullanmak mıdır? Kullanmamak mıdır?

Öğrenciler: Kullanmamaktır.

Zehra Öğretmen: Tasarruf dediğimiz şey gereğinden fazla kullanmamaktır. Suyu gereğinden fazla nasıl kullanırsın Esra?

Esra: Musluğu açık bırakırsan.

Zehra Öğretmen: Mesela lavaboya gittiniz suyu kapatmadınız, elektriği kapatmadınız, o su boşuna akmaya başlıyor. Bu durum nedir kaynaklarımızı boşa kullanmak demektir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenleri hayat bilgisi derslerinde değerler eğitimi yaklaşımlarından en sık değer telkinini daha sonra değer açıklama yaklaşımlarını kullanmışlardır. Gözlemler sonucunda değer analizi ve ahlaki muhakeme yaklaşımlarını hiç kullanmadıkları görülmüştür. Gözlemler süresince sınıf öğretmenlerinin 485 defa değer telkini yaklaşımına göre değer öğretimi yaptıkları görülmüştür. Gözlemlerde tespit edilen diğer değerler eğitimi yaklaşımı ise değer açıklama yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın, gözlemler boyunca 46 defa kullanıldığı belirlenmiştir.

Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin, değerlerin öğrencilere doğrudan öğretilmesi veya dayatılması yerine açıklayarak, hissettirerek, yaparak - yaşatarak, ikilem yaklaşımıyla verilmesi gerektiğini savundukları belirlenmiştir. Ancak gözlem sonuçları öğretmenlerin söyledikleriyle uyguladıklarının birbirinden farklı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin görüşmelerde belirttikleri yaklaşımlar daha çok değer belirginleştirme yaklaşımlarına girerken, öğretmenlerin uygulamaları ise değerlerin doğrudan öğretilmesi yaklaşımına girmektedir.

Değer telkininin amacı, öğrencilere belirli değerleri aşlamak veya bunların öğrenciler tarafından içselleştirilmelerini sağlamak ve öğrencilerin sahip oldukları değerleri değiştirmektir (Demirhan İşcan, 2007). Değerlerin öğrenciye telkin yolu ile kazandırılmaya çalışıldığı öğretim ortamlarında doğru ve yanlış kavramları öğrencilere sürekli tekrar edilir ve dışsal etkilerle çocuk hangisinin doğru hangisinin yanlış olduğunu görür (Bahçe, 2010). Değer açıklama yaklaşımında ise bütün değerlerin öğretilmesi yerine çocukların kendi değerlerini açıklamalarına, kendi değerlerinin farkına varmalarına yardım edilmesi amaçlanmaktadır (Demirel Balık, 2016; Katılmış, 2010). Böylece öğrencinin var olan değerlerini karşılaştırarak sonuçlarına göre kendi değerlerini oluşturması beklenir. Öğretmen, öğrencinin yaptığı seçimi ya da değeri eleştirmek ya da değiştirmeye çalışmak yerine öğrencinin seçimini ifade etmesi ve savunabilmesi için ona fırsatlar sunmalı ve teşvik etmelidir (Meydan, 2014).

Değer telkini, okullarda sık kullanılan ve büyük oranda öğretmen merkezli bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlatım, gösteriler, alıştırma, tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içermektedir (Dilmaç, 2007). Değerler eğitiminin kalıcı olması için, öğrencilerin öğrenim süreçlerine aktif katıldığı ve bu anlayışın oluşturacağı hazırbulunuşluk imkânından faydalanmak gerekir (Batar, 2014). Bu bakımdan değerler eğitiminde değerleri yaşayarak kazanmak önemlidir (Çağlar, 2003).

Birçok çalışmada ortaya konan ve araştırmamızı destekleyen bulgular ışığında, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminde en çok değer telkini yaklaşımını kullandıkları belirlenmiştir. Alan yazında, ders kitaplarının içeriklerinin daha çok değer telkini yaklaşımına göre hazırlandığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Demir ve Demirhan İşcan, 2007; Ersoy ve Şahin, 2012; Kaya, Çakır ve Şalçı, 2018). Çalışmamıza benzer şekilde, farklı ders ve sınıf düzeylerinde yapılan çalışmalarda da söz konusu yaklaşımla değer öğretiminin yapıldığı görülmektedir (Akbaş, 2009; Çengelci, 2010; Kasa, 2015; Kaymakcan ve Meydan, 2011). Bununla birlikte değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme gibi diğer değerler eğitimi yaklaşımlarının öğretmenler tarafından sınırlı sayıda ve bilinçsiz olarak kullanıldığına dair çalışmalar da mevcuttur (Can, 2008; Çengelci, 2010; Sezer, 2008; Yalar, 2010; Yarar Kaptan, 2015).

Değer açıklama ve değer telkini alt temalarıyla ilgili hususa başka bir yönden bakılacak olursa, ilkökul 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrencilerin kendi değerlerini kendileri oluşturabilmesine yardım edecek olan değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme gibi yaklaşımların kullanılabilmesinin çok kolay olamayabileceği söylenebilir. Çünkü bu yaklaşımlar, özellikleri ve uygulama süreçleri gereği üst düzey düşünme becerileri gerektirmektedir. İlkokul öğrencilerinin bilişsel gelişimlerinin somut işlemler dönemine

denk gelmesi dolayısıyla, öğrencilerin değerlerini kendilerinin oluşturmasına fırsat verecek yaklaşımlar bu yaş grubunda etkili olarak kullanılamayabilir. Aynı zamanda bu yaş grubundaki öğrenciler Piaget'in ve Kohlberg'in dışsal kurallara bağlılık ve itaat dönemi olarak nitelendirdiği dönemdedir. Dolayısıyla bireylerin kendi ahlaki hükümlerini vereceği ve bilinçli davranmaya başlayacağı soyut işlemler dönemine kadar, otorite tarafından belirtilen kuralları sorgulamadan uygulama eğiliminde olan bu yaş grubu, değer telkinine daha açık bir yaş grubu olarak ortaya çıkmaktadır (Arabacı ve Akgül, 2013; Dilmaç, 2007; Güngör, 2010; Keskin, 2016; Köylü, 2016; Senemoğlu, 2018).

Sonuç itibarıyla, sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde değerlerin kazandırılmasıyla ilgili olarak değer telkini ve değer açıklama yaklaşımlarını kullandıkları, birebir görüşmelerde değer analizi ve ahlaki muhakeme gibi değer belirginleştirme yaklaşımlarını kullandıklarını belirtmelerine rağmen hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Çalışmamızın sonuçları, konuyla ilgili yapılan diğer alan çalışmalarıyla uyumaktadır. Alan yazın ve çalışmamızın sonuçları esas alındığında, öğretmen ve öğretmen adaylarına öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerin öğretiminde kullanılacak yaklaşım, yöntem ve teknikler hakkında eğitimler verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Çalışmamızla ilgili benzer çalışmaların diğer alanlarda da yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan (12/09/2018-245319) etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akbaş, O. (2009). İlköğretim Okullarında Görevli Branş Öğretmenlerinin Değer Öğretimi Yaparken Kullandıkları Etkinlikler: 2004 ve 2007 Yıllarına İlişkin Bir Karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2).
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu Zeka Kuramı ve Değerler Eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4.
- Arabacı, İ. B. ve Akgül, A. (2013). Elazığ İlinde Uygulanan Etkinlik Temelli Değer Öğretimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25).
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2014). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bahçe, A. (2010). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Batar, Y. (2014). Değerlerin İnşasında Empatik Anlayışın Rolü. *Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Bilgin, A. (2008). *Okullarda Şiddeti Önlemede Bir Yöntem Çatışma Çözme*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve Besinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çağlar, A. (2003). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. Sevinç, M. (Ed.). *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Morpa Yayınları.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, K. ve Demirhan İşcan, C. (2007). *Hayat Bilgisi Dersinde Değerler ve Değerler Eğitimi*. 1. Ulusal İlköğretim Kongresi. Ankara, 15 - 17 Kasım 2007.

- Demirel Balık, Z. (2016). *Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Değerler Bağlamında Hayat Bilgisi Ders Kitapları İle Yüz Temel Eser Listesindeki Ulusal Masalların Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkliliği*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dılmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğanay, A. (2006). *Değerler Eğitimi*. Öztürk, C. (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırma Bir Yaklaşım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ersoy, F. ve Şahin, T. (2012). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2).
- Gömlüksiz, M. N. (2007). *Lise öğrencilerinin Toplumsal Değerlere İlişkin Tutumları: Elazığ İli Örneği*. Kaymakcan, R. ve Diğerleri. (Ed.). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Gündüz, M. (2014). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde "Sorumluluk" Değerinin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı İle Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Güzel, D. (2013). *3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Halstead, J. M. (1996). *Values and Values Education in Schools*. J. M. Halstead ve M. J. Taylor. (Ed.). *Values in Education and Education in Values*. London: Falmer Pres.
- Kasa, B. (2015). *İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Kültürel Değerler ve Eğitimi: Bir Durum Çalışması*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal Bilgiler Derslerindeki Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, U., Çakır, B. ve Şalçı, Z. (2018). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4-8. Sınıf Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Meydan, H. (Ed.). *Toplumsal Bütünleşmede Değerler ve Eğitimi. III. Uluslararası Değerler Eğitimi Kongresi (Bildiri Kitabı)*. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (21).
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkliliğinin Araştırılması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, Y. (2016). *Değerlere Genel Bir Bakış: Tanımı, Özellikleri, İşlevi ve Sınıflandırılması*. Köylü, M. (Ed.). *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kirschenbaum, H. (2000). From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey, *Journal of Humanistic Counselling. Education and Development*, 39 (1).
- Köylü, M. (2016). *Aile Değerler Eğitimi*. Köylü, M. (Ed.). *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lickona, T. (1991) *Education for Character: How School Teach Respect and Responsibility*. Newyork: Bantam Books.
- McMillan, J. H. (2008). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer (5th Ed.)*. New York: Pearson Education.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2010). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf

Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1).

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd ed). California: Sage Publications.

Özkan, H. (2009). *2005 Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programı İçeriği Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Superka, D. P. and Johnson, P. L. (1975). Values Education: Approaches and Materials. *ERIC Document Reproduction Service No: ED103284*.

Tahiroğlu, M. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Doğa Sevgisi, Temizlik ve Sağlıklı Olma Değerlerinin Öğretimi ve Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turan, R. ve Ulusoy, K. (2014). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. Ankara: PegemA Akademi.

Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*. Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Yarar Kaptan, S. (2015). *İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Hoşgörü Değerinin Karma Yaklaşım Dayalı Bilgisayar Destekli Etkinliklerle Öğretimi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İletişim/Correspondence

Dr. Ahmet Akif ERBAŞ

akiferbas@gmail.com

Prof. Dr. İrfan BAŞKURT

irfanbaskurt54@gmail.com

An Alternative Approach to Solving Algebra Word Problems: Singapore Bar Model Method

Esra Baysal, Ankara, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-8719-4578>

Şerife Sevinç, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-4561-9742>

Abstract

This study investigated seventh grade students' solution preferences while solving algebraic word problems and their thoughts about the Singapore bar model method. The study was designed as a single case study for which 10 seventh grade students were selected for the clinical interviews based on their performances on an initial assessment involving algebra problems. During the regular class hours, students learned how to solve algebra problems by writing linear equations. In addition, students were provided with an after school instruction for three hours and taught Singapore bar model method. Following the instruction, students' solution preferences on algebra problems were analyzed qualitatively through coding students' solutions and explanations in the clinical interviews. The study showed that, in most of the problems, students' first preference was the bar model method. Students used the bar model particularly to conceptualize the unknown quantities given in the problems. The majority of the students could draw the correct bar model and reach the correct solution for the problems with this method, and those students could also write correct algebraic equation based on their models. Therefore, the bar model method not only helped students making sense with the problem but also served as a step towards writing algebraic equation. Furthermore, students stated that bar model method made the problem solving process more enjoyable, and they wanted to learn other math topics using the bar model. This result indicated that the bar model method as a visual tool also increased students' motivation and played an important role in the algebra problems.

Keywords: Singapore Bar Model Method, Algebra Word Problems, Writing Algebraic Equations.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 942-962
DOI: 10.17679/inuefd.709349

Article type:
Research article

Received : 25.03.2020
Accepted : 19.08.2020

Suggested Citation

Gedikli, E. & Sevinç, S. (2020). An alternative approach to solving algebra word problems: Singapore bar model method, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 942-962. DOI: 10.17679/inuefd.709349

This article is produced from a Master Thesis that was successfully completed in Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences in September 2019.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Algebra is one of the most important topics in mathematics education and even considered as the language of mathematics (Lacampagne, 1995). However, students mostly struggled in algebra due to its abstract nature (Egodawatte, 2011; Kayani & Ilyas, 2014). Studies investigating students' errors on algebra problems argued that visual models helped students' making sense with the unknown quantities given in the problem and promoted their conceptual understanding of algebra (Clark, 2017; Koleza, 2015). One of these visual models used in algebra problems is the Bar Model that is extensively used in Singapore mathematics education. In this model, the unknown quantities were represented by rectangular bars, and the relationship between quantities were shown on the model. In other words, the comparison of the lengths of the rectangular bars indicated the relationship between unknown quantities (Kaur, 2019; Ng & Lee, 2009).

Considering high performance of the Singaporean students' in algebra problems in the international exams such as TIMSS, researchers investigated the role of the bar model method, an integral part of the Singapore mathematics curriculum. These studies indicated that the bar model method improved students' performance on algebra (e.g., Cai, Ng, & Moyer, 2011; Hong, Mei, & Lim, 2009; Waight, 2006). Not only in Singapore but also in the United States, there were schools implemented Singapore mathematics curriculum. For instance, Waight (2006) started to use Singapore math curriculum only in six classrooms in a school in Massachusetts and observed a significant improvement in students' mathematics performances; therefore extended this implementation to 130 classrooms. Similarly, Ng and Lee (2009) highlighted the effective role of the bar model method and claimed that this method required considerable time and practice to show its positive results. In this sense, the bar model method might slow down students' learning at the beginning but leverage the further learnings by constructing a stable base for learning mathematics (Hoven ve Garelick, 2007).

In another study, Mahoney (2012) compared students' pre- and post- performances and observed the positive role of the bar model method on students' problem solving procedures in algebra. There have been two potential advantages of the bar model method. First, it helps students understanding the problem better through visualizing the information given in the problem (Thiyagu, 2010). The second, it helps students' focusing on the quantities described in the problem rather than the solution of the problem (Cai, Ng, & Moyer, 2011). In this regard, the bar model method could promote students' algebraic thinking.

Purpose

Considering the positive contributions of the Singapore bar model method on students' algebraic thinking, we provided seventh grade students a three-hour-long training on the bar model method in addition to their regular mathematics lessons on solving the algebra problems by writing linear equations. In this study, we investigated Turkish seventh-grade students' solution preferences, either the bar model method or the equation writing method, while solving algebra problems, and their thoughts about the bar model method. This study particularly addressed the following research questions:

1. Which method, the bar model or the algebraic equation, do seventh grade students prefer while solving algebra problems?
2. What do seventh grade students think about the Singapore bar model method that they have recently learned as a new approach for solving algebra problems?

With the help of this study, we expect to understand the role of the bar model method as a visual tool in students' solutions to the algebra problems and inform mathematics teachers, teacher educators and mathematics education researchers about the potential benefits of this method.

Method

The study was designed as a single case study. The case participants were selected from a public middle school in Sincan, Ankara. First, an initial assessment test involving 10 algebra word problems were administered to a randomly selected 42 seventh-grade students, and 10 of them (five girls and five boys) were selected based on their performances on the initial assessment. These students were provided with an

after school instruction for three hours and taught Singapore bar model method. During the regular class hours, they also learned how to solve algebra problems by writing algebraic equations.

Following the bar model instruction, clinical interviews were held individually by each student. During the clinical interviews, the students were asked to solve 10 algebra problems using the method that they preferred. The interviewer probed students' thinking by questions such as "Can you explain me what you did?" "Why did you prefer this method?" "Which method you liked the best? Why?" and "Would you like to use this method in other mathematics topics?"

Students' solutions and their explanations during the clinical interviews were audio and video recorded. Students' written solutions were also included in the data set. The qualitative data were then coded for content analysis considering students' solution preferences, their reasoning, and explanations. To ensure the credibility of the data analysis, the codes created by each researcher were compared, and the differences were discussed to reach a consensus.

Findings

Students' responses were analyzed under three groupings of 10 algebra problems. In the first problem set, there were four problems that do not involve real life context but required students to make sense with numbers and their relations. In the second problem set, there were three problems involving either consecutive numbers or consecutively related quantities. In the third problem set, there were three problems given in the context of real-life situations that students mostly encountered in textbooks or exams. These problems involved more than one unknown quantities that were related with one another.

Problem Set 1: Relations between Numbers

Since there were four questions in this problem set, there were 40 responses from 10 students. 87.5% of the student responses indicated that students' first preference was the bar model method. 62.5% of the students drew the bar model correctly while 25% of them drew wrong bar model. Furthermore, more than half of the students who drew the bar model correctly could also write an appropriate linear equation considering their bar model.

There were only 12.5% of the responses indicating students' first preference as writing equation. 2.5% of these students could not write the algebraic equation correctly and tried the bar model method as the second choice. Using the bar model method, they could reach the correct answer.

While 85% of the student responses were correct, 65% of all responses involved the correct answer that they reached via bar model.

Problem Set 2: Relations between More than One Related Numbers

There were three problems in this set, and so 30 student responses altogether. All responses showed that students preferred the bar model method as their first choice. 82.9% of the student responses involved correct bar model, and most of these students (73%) could also wrote algebraic equation afterwards.

The student responses indicated that they used the bar model method to make sense with the relationship between unknown quantities and transformed these relations into arithmetic and algebraic number sentences. In this sense, students used the bar model method to transition to the algebraic thinking.

Problem Set 3: Relations between Two Quantities given in Real-life Context

The third problem set involved three problems and 30 student responses altogether. Similar to other problem sets, 96.7% of student responses used the bar model method at the first place. While 36.7% of the students' response include the correct bar model, 60% of them involved mistakes in drawing the bar model. This indicated that some students had difficulties in drawing the bar model particularly for the questions involving two related quantities given in real-life context.

Approximately one-third of the students who could write the bar model method correctly also wrote a correct algebraic equation for the problems. That is, these students found the correct solution using both methods. In addition, one-third of the students who could not draw the bar model correctly (60%) also tried to write algebraic equation but failed. Few student responses (3.3%) showed that they first tried equation writing method and then the bar model method but could not pursue both methods.

Students' Thoughts about the Bar Model Method

When students were asked why they preferred the bar model method, nine of 10 students stated that they found this method easier. For instance, Emre stated: *"For me, I can reason about the bar model; it is easier for me. I am getting confused when I try to write an algebraic equation. I am having difficulty in identifying for which quantity I should put x ."* Similarly, another student, Melik, stated that he had difficulty in reflecting "more" and "less" concepts in the algebraic equation. Likewise, other students shared similar concepts. Furthermore, some of them, for instance Ali, stated that he had difficulties in both writing and solving the equation. Even though Ali had difficulty in writing the equation, he could write correct equation after drawing the bar model and transforming the bar model into the algebraic equation.

There were also some students who had difficulties in drawing the bar model but still preferred this method. Below is the conversation between the interviewer and Melike who struggled in the bar model method:

Interviewer: Which method is easier for you?

Melike: Drawing the bars is easier for me.

Interviewer: But I think you has some difficulties while solving with the bar model method.

Melike: Yes, it is a little difficult and I had difficulty in solving complex problems. Still, drawing the bars is easier and more understandable.

In addition, students stated that they enjoyed while drawing the bar model. In this sense, the bar model method increased students' motivation toward problem solving. They stated that they wanted to learn other mathematics topics such as ratio and percentages that they had difficulty to understand.

To sum up, students mostly preferred the bar model method because they found it easy, understandable and enjoyable. More importantly, students' ideas indicated that the bar model method helped students to understand the relationship between unknown quantities given in the problem.

Discussion & Conclusion

The results of this study indicated that students were benefitted from the bar model method to make sense with the problems and conceptualize the relationship between the unknown quantities described in the problem. These results were parallel with the findings of Mahoney's study (2012) that indicated the positive role of the bar model method in improving students' math performance.

Particularly, the visual aspect of the bar model took students' attention and contributed their relational and algebraic thinking (Clark, 2017; Kaur, 2019; Koleza, 2015; Ng & Lee, 2000). Our study also showed that students used the bar model method as a transitioning step from the problem to the algebraic equation (Hong, Mei ve Lim, 2009). On the one hand, the bar model, as a visual tool, helped students to understand the problem better (Thiyagu, 2010). On the other hand, the bar model led students to make sense with the problem first rather than focusing on finding the correct answer (Cai, Ng, & Moyer, 2011), the process of which was important in terms of algebraic thinking (Kieran, 2004).

We also observed that some students had difficulties in the bar model method and made mistakes, especially in the third problem set. The difficulties that students experienced may be due to the limited instruction on the bar model because the studies in the literature suggested long-term use of the model and providing students more practice (e.g., Hoven & Garelick, 2007; Ng & Lee, 2009; Waight, 2006). In this regard, we suggest mathematics teachers and mathematics education researchers designing their instructions with a long-term use of the bar model method. In addition, we suggest curriculum developers to integrate the bar model method in the mathematics teaching program starting from the elementary years.

Cebir Problemlerinin Çözümüne Yeni Yaklaşım: Singapur Şerit Model Yöntemi

Esra Baysal, Ankara, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-8719-4578>

Şerife Sevinç, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-4561-9742>

Öz

Bu çalışmada, yedinci sınıf öğrencilerinin cebir problemlerini çözmede tercih ettikleri yöntemleri ve öğrencilerin Singapur şerit model yöntemi hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bütüncül tek durum çalışması olarak tasarlanan çalışmada, cebir problemlerinin sorulduğu ön değerlendirme testinin cevaplarına göre yedinci sınıf öğrencilerinden seçilen 10 öğrenci ile klinik görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler rutin ders saatlerinde yedinci sınıf matematik öğretim programına uygun olarak cebirsel denklem kurma yöntemi ile problem çözme öğrenmiştir. Buna ek olarak, okul sonrasında öğrencilere üç saatlik Singapur şerit model yönteminin eğitimi verilmiştir. Eğitimden sonra yapılan bire bir klinik görüşmelerde öğrencilerin tercih ettikleri çözüm yöntemleri, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin ilk tercihlerinin şerit model yöntemi olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin, şerit modeli özellikle problemde verilen bilinmeyen nicelikleri anlamlandırmak amacıyla kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu probleme uygun doğru şerit modeli çizerek doğru cevaba ulaşabilmiş ve sonrasında da şerit modelden yararlanarak cebirsel denklem oluşturabilmiştir. Dolayısıyla, şerit model öğrencilerin problemi anlamasına yardımcı olurken cebirsel denklem kurmaları için de bir ara basamak görevi görmüştür. Öğrenciler, şerit modeli "daha anlaşılır" bulduklarını, problem çözme sürecini zevkli hale getirdiğini ve diğer matematik problemlerini de bu yöntemle çözmek istediklerini belirtmiştir. Bu bulgu da, şerit modelin öğrencilerin problem çözmeye karşı motivasyonlarına katkı sağladığını göstermektedir. Bu çalışma, öğrencilerin zorlandıkları cebir problemlerinde ve denklem kurma sürecinde görsel bir araç olan şerit modelin etkisini ortaya koymuştur. Bu anlamda, matematik öğretmenlerine, öğretmen eğitimcilerine ve matematik eğitimi alanındaki araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Singapur Şerit Model Yöntemi, Cebir Problemleri, Cebirsel Denklem Kurma.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 942-962
DOI: 10.17679/inuefd.709349

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 25.03.2020
Kabul Tarihi : 19.08.2020

Önerilen Atıf

Gedikli, E. & Sevinç, S. (2020). Cebir problemlerinin çözümüne yeni yaklaşım: Singapur şerit model yöntemi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 942-962. DOI: 10.17679/inuefd.709349

Bu makale Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Eylül, 2019 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Cebir öğretimi, matematik öğretiminin kesintisiz olarak devam etmesi için önemli bir faktördür. Lacampagne (1995), cebirin matematiğin dili olduğunu ve üst düzey matematik konularını öğrenmek isteyen herkesin temel cebir bilgilerini öğrenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Cebirdeki önemli konulardan biri de öğrencilerin yedinci sınıfta öğrendikleri denklem problemleridir. Bednarz ve Janvier (1996), cebirin problem çözmede etkili ve güçlü bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Bir problemi cebirsel yöntemlerle çözmek, yani o probleme uygun bir denklem yazmak aynı problem tiplerinin çözümü için genel bir yöntem sunar. Bu sebeple, cebir problemlerinin cebir alanı içerisinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Cebir problemleri, matematik öğretiminde ve öğreniminde önemli olmakla birlikte öğrencilerin en çok zorlandığı problem türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, yapılan çalışmalarda öğrencilerin cebir problemlerini çözerken birçok hata yaptığı görülmüştür (Egodawatte, 2011; Kayani ve Ilyas, 2014; Newman, 1983 aktaran Ladele, 2013). OECD ülkelerinin katıldığı TIMSS sınavındaki başarıyla tanınan Singapur matematik öğretim programında kullanılan şerit modelin cebirsel sembolleri görsel olarak somutlaştırarak öğrencilerin kavramsal anlamalarına yardımcı olduğu görülmüştür (Clark, 2017; Koleza, 2015). *Şerit Model* ya da *Çubuk Model* olarak bilinen bu yöntemde, cebir problemlerinde verilen nicelikler, gerçek nesnelere yerine dikkörtgen şeritler ya da çubuklarla ifade edilmekte ve nicelikler arasındaki ilişkiler şeritlerin/çubukların uzunlukları arasındaki ilişkilerle gösterilmektedir (Kaur, 2019; Ng ve Lee, 2009). Diğer bir deyişle, cebir problemlerinde verilen nicelikler ve nicelikler arasındaki ilişkiler somutlaştırılarak öğrencilerin problemleri anlamlandırılmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda alanyazındaki ilgili çalışmalar, şerit model kullanımının öğrencilerin cebir problemlerindeki performansını artırdığını göstermektedir (örn., Cai, Ng ve Moyer, 2011; Hong, Mei, ve Lim, 2009; Waight, 2006). Şerit model yönteminin matematik öğrenimi üzerindeki etkisinden yola çıkarak, bu çalışmada cebir problemlerini hem denklem kurma hem de şerit model yardımıyla çözmeyi öğrenen 7. sınıf öğrencilerinin çözüm yöntemi tercihleri ve gerekçeleri incelenmiştir.

Cebir Öğretimi

En genel anlamıyla cebir, nicelikler arasındaki ilişkilerin sembollerle ifade edilmesidir (Kieran, 1992). Buna ek olarak, cebirsel ifadeleri oluşturan semboller ile işlemler yapılabilmektedir. Bu semboller tek bir niceliği temsil edebildiği gibi birden fazla niceliği (çözüm kümesinin birden fazla eleman içermesi durumu) ifade edebileceğinden cebirsel işlemler soyut düşünme gerektirmektedir (Kieran, 1992, Lawrance, 2007). Bednarz ve Janvier (1996)'a göre cebir, problem çözümleri için yeni ve etkili bir yöntem olarak düşünülmelidir. Çünkü cebir bir problemdeki değişkenler arasındaki ilişkiyi anlamaya ve semboller kullanarak denkleme dönüştürmeye yarar. Bu bağlamda cebirin, matematiksel düşünmenin etkili araçlarından biri olduğunu söylemek mümkündür.

Türkiye'de ortaokul matematik öğretimi programında cebir problemleri yedinci sınıftan itibaren, birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemlerin çözümünü içeren problemlerle öğrencilere öğretilmektedir (MEB, 2018). Cebir problemleri, öğrencilerin zorlandıkları bir matematik konusu olarak karşımıza çıkmaktadır (Lawrance, 2007). Bu durumun sebebi cebirin soyut doğasıyla açıklanabilir. Diğer bir deyişle, öğrenciler nicelikleri sayılar ve sembollerle ve nicelikler arasındaki ilişkileri denklemlerle ifade etmekte zorlanmaktadır (Kieran ve Chalouh, 1993). Buna ek olarak, öğrencilerin problemlerde sözel olarak ifade edilen cebirsel ilişkileri denklem olarak ifade etmede ve yazdıkları denklemleri çözmeye zorlandıkları da görülmektedir (Newman, 1983 aktaran Ladele, 2013). Bu bağlamda, öğrencilerin cebir problemlerini çözerken karşılaştıkları zorlukları ve yaptıkları hataları inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların başında Newman'ın 124 altıncı sınıf öğrencisinin cebir problemlerini çözerken yaptıkları hataları kategorize ettiği çalışması gelmektedir (Newman, 1983 aktaran Ladele, 2013). Bu çalışmada ortaya çıkan beş kategori sırasıyla: (1) okuduğunu anlama, (2) anlamlandırma, (3) sembollerle aktarım, (4) süreç becerileri ve (5) yorumlamadır. Bu kategorilerden okuduğunu anlamada zorluk çeken öğrenci, problem cümlesindeki kelimeleri ve sembolleri tanımakta ve algılamakta zorlanmaktadır. İkinci kategori olan anlamlandırma ise, öğrencinin problemi kendi cümleleriyle tekrar edememesi ve özetleyememesidir. Üçüncü kategori olan sembollerle aktarımda, öğrenciler problemi matematiksel sembollerle ve sayılarla cebirsel denklemlere aktarmakta zorlanmaktadır. Denklem problemlerinde bu hata probleme uygun bir denklem kuramamak anlamına gelmektedir. Dördüncü kategoriyi ise cebir problemlerinin ve denklemlerin çözüm sürecinde yapılan işlem hataları oluşturmaktadır. Son kategori olan yorumlamada, öğrenciler problemi çözdükten sonra cevabı doğru semboller ve kelimeleri kullanarak yazmakta zorlanmaktadır.

Diğer bir araştırmada ise, Jupri ve Drijvers (2016), 51 öğrencinin cebir problemlerindeki hatalarını incelemiş ve öğrencilerin problemde verilen bilgileri matematiksel sembollerle göstermede sıklıkla hata yaptığını görmüştür. Benzer şekilde, Adu, Assuah ve Asideu-Addo (2015) öğrencilerin cebir problemlerini çözerken en çok denklem kurmada ve buldukları cevabı yorumlamada zorlandıklarını belirtmiştir. Bunlara ek olarak, Egodawatte (2011) lise öğrencilerinin problem çözerken yaptıkları hataları incelemiş ve birçok öğrencinin problemi çözmek için muhakeme yapmadığını ya da cevabı işlem yapmadan tahmin etmeye çalıştığını bulmuştur. Yine aynı çalışmada, problemin birden fazla bilinmeyen içerdiği durumlarda öğrencilerin bu bilinmeyenler arasındaki ilişkiyi anlamada ve buna bağlı olarak denklem yazmada zorlandıkları görülmüştür.

Benzer bir durum, Türkiye'deki öğrencilerin cebir problemlerinin çözümünde de gözlenmiştir. Öğrencilerin en çok zorlandıkları problem çözme aşamalarının denklem kurma ve denklem çözme aşamaları olduğu ve bazı öğrencilerin de aritmetik yöntemleri, cebirsel yöntemlere tercih ettiği görülmüştür (Kabael ve Akın, 2016). Diğer çalışmalarda da, hem lise hem de ortaokul öğrencilerinin problemde verilenleri anlamlandırmakta güçlük çektikleri, verilen nicelikleri sembollerle ifade edip doğru denklemi yazamadıkları ve sıklıkla denklem çözmeye işlem hatası yaptıkları görülmüştür (Bal ve Karacaoğlu, 2017; Didiş ve Erbaş, 2012). TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlardaki öğrencilerin performansları da bu bulguları destekler niteliktedir. Genel ortalama puanının 500 olduğu TIMSS sınavına katılan Türkiye'deki sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 1999'ta 429, 2007'de 432, 2011'de 452 ve 2015'te 458'dir (Bütüner ve Güler, 2017). Her ne kadar öğrencilerin puanlarında bir artış görülse de, öğrenciler TIMSS sınavlarında genel ortalamadan oldukça altında kalmıştır ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun cebir problemlerinde hata yaptıkları görülmüştür (Bütüner ve Güler, 2017).

Öğrencilerin cebir problemlerini çözerken yaşadığı zorlukları aşabilmeleri için görsel yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Cebir öğretiminde etkili olan görsel yöntemlerden biri de Singapur matematik öğretim programında kullanılan şerit model yöntemidir (Kayani ve Ilyas, 2014).

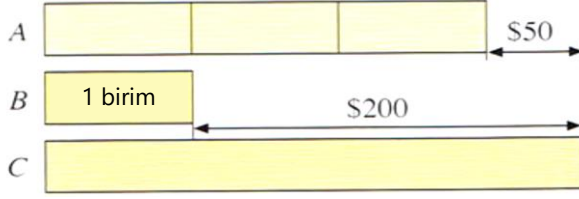
Singapur Matematiği ve Şerit Model Yöntemi

TIMSS gibi uluslararası sınavlarda öğrencilerinin başarısıyla ön plana çıkan ülkelerden Singapur'da kullanılan şerit model yöntemi, problemi görselleştiren ve problemin çözümüne kavramsal olarak destek sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem, Mahoney'nin (2012) çalışmasında belirttiği gibi 80li yılların başında Singapurlu öğrencilerin zayıf problem çözme becerisini geliştirmek için kullanılmaya başlanmıştır. Singapur'da cebir konuları altıncı sınıfta öğretilmeye başlanmaktadır. Fakat daha öncesinde de öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerini geliştirmek ve aritmetikten cebire geçişi kolaylaştırmak için şerit model yöntemi kullanılmaktadır. Singapur matematik öğretim programında her konunun öğretiminde, somut materyal-şerit model gösterimi-soyut matematiksel işlemler rotası takip edilmektedir. Bu anlamda, şerit model yöntemi somuttan soyuta geçişte bir köprü rolü görmektedir (Hong, Mei ve Lim, 2009).

Bu yönetime göre, problemde verilen nicelikler birbirleriyle ilişkili olacak şekilde dikdörtgen şeritlerle gösterilmektedir. Şekil 1'de şerit modelin kullanıldığı bir cebir problemi çözümü örnek olarak verilmiştir.

A'nın parası B'ninkinin 3 katı kadardır. B'nin parası C'ninkinden \$200 daha azdır. C'nin ise A'dan \$50 daha fazla parası vardır. A, B ve C'nin paralarının toplamını bulunuz.

Şerit Model



Şerit modele bağlı aritmetik işlem çözümü

B'nin parası = 1 birim
A'nın parası = 3 birim
C'nin parası = 1 birim + 200

$$\begin{aligned}2 \text{ birim} + 50 &= 200 \\2 \text{ birim} &= 200 - 50 \\2 \text{ birim} &= 150 \\1 \text{ birim} &= 75\end{aligned}$$

B'nin parası = 1 birim = \$75
A'nın parası = 3 birim = $3 \times 75 = \$225$
C'nin parası = 1 birim + 200 = $75 + 200 = 275$
Toplam = $75 + 225 + 275 = \$575$

Şerit modele bağlı cebirsel denklem çözümü

B'nin parası = x
A'nın parası = 3x
C'nin parası = x + 200

$$\begin{aligned}2x + 50 &= 200 \\2x &= 200 - 50 \\2x &= 150 \\x &= 75\end{aligned}$$

B'nin parası = x = \$75
A'nın parası = $3x = 3 \times 75 = \$225$
C'nin parası = $x + 200 = 75 + 200 = 275$
Toplam = $75 + 225 + 275 = \$575$

Şekil 1. Şerit model ile cebir problemi çözümü (Hong, Mei ve Lim, 2009, s. 56'dan uyarlanmıştır).

Şekil 1'de de görüldüğü gibi, problemde verilen üç nicelik (A'nın, B'nin ve C'nin parası) dikdörtgen şeritlerle gösterilmiştir. B'nin parası bir birimlik şerit ile A'nın parası 3 birimlik şerit ile gösterilerek A'nın parasının B'ninkinin üç katı kadar olduğu görsel olarak ifade edilmiştir. Dikdörtgen şeritlere ek olarak, doğru parçaları kullanılmış ve C'nin parasının B'nin parasından \$200 daha fazla (ya da soruda verildiği üzere B'nin parasının C'ninkinden \$200 daha az) olduğu gösterilmiştir. Yine kullanılan doğru parçası ile A'nın ve C'nin paralarının arasındaki ilişki (yani C'nin A'dan \$50 daha fazla parası olduğu) gösterilmiştir.

Şerit model ile ifade edilen problem durumu, şeritlerin uzunlukları arasındaki ilişkilerden yola çıkılarak aritmetik işlemlerle ya da cebirsel denklem yöntemiyle çözülebilmektedir. Bu örnekten de anlaşılacağı gibi, şerit model yöntemi, öğrencilerin problemi anlamlandırılmalarına, verilen niceliklerin arasındaki ilişkileri kavramalarına ve çözüm işlemlerine karar vermelerine yardımcı olduğundan soyut matematik işlemleri için bir ara basamak oluşturmaktadır. Araştırmalara göre, şerit model yönteminin matematik eğitimi için birçok avantajı vardır. Bu avantajlardan birisi öğrencilerin problemin içeriğini çok daha iyi anlayabilmesi ve problemi görselleştirerek çözebilmesidir (Thiyagu, 2010). Diğer bir avantajı ise, öğrencilerin problemin cevabına odaklanmaları yerine onu nasıl ifade edeceğine odaklanması ve problemde verilen nicelikleri daha iyi kavrayabilmesidir (Cai, Ng ve Moyer, 2011). Bu doğrultuda, öğrenciler problemi şekil kullanarak ifade ederken bilinmeyenler arasındaki ilişkiyi de daha doğru bir şekilde gördükleri için, öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerine de katkı sağlamaktadır (Kieran, 2004).

Singapur'un uluslararası sınavlarda gösterdiği başarıyla birlikte, araştırmacılar Singapur matematik öğretim programını ve bu programda yer alan şerit model yönteminin etkilerini araştırmaya yönelmiştir. Bu bağlamda, Ginsburg ve diğerlerinin (2015) ABD ve Singapur'da kullanılan matematik ders kitaplarını karşılaştırdıkları çalışma, Singapur ders kitaplarının problem-temelli bir yaklaşımı hedef aldığını, ölçme ve değerlendirmede muhakeme gücünü ölçmeyi amaçladığını ve öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir çalışmada Mahoney (2012), dört öğrencinin şerit model yöntemini öğrenmeden önceki ve sonraki problem çözme süreçlerini karşılaştırmıştır. Bu çalışmada, şerit modelin etkisiyle öğrencilerin performanslarının arttığı, öğrencilerin doğru işlemleri seçebildikleri ve bilinmeyen nicelikler arasındaki ilişkiyi daha kolay anlayabildikleri görülmüştür. Diğer bir çalışmada da, A.B.D.'deki Massachusetts

eyaletinde bir okulda, öğrencilerin matematik performanslarının düşük olması sebebiyle altı sınıfta Singapur matematik öğretim programı uygulanmaya başlanmıştır (Waight, 2006). Bu sınıflardaki öğrencilerin başarısı arttıkça, müfredatın uygulandığı sınıf sayısı da arttırılmış ve en sonunda 130 sınıf bu yöntemi kullanmaya başlamıştır. Benzer şekilde, Ng ve Lee (2009) şerit model yönteminin öğrencilerin problem çözme becerilerini arttırmada etkili olduğunu vurgulamakla birlikte bu yöntemin öğrenciler tarafından anlaşılması ve benimsenmesi için pratik yapmaları gerektiğini ve dolayısıyla olumlu etkilerinin zamanla ortaya çıkacağını belirtmiştir. Dolayısıyla, bu yöntem başlarda öğretim ve öğrenim hızını yavaşlatabilmekte, bolca pratik gerektirmekte ancak ilerideki öğrenmeler için sağlam bir temel oluşmasını sağlamaktadır (Hoven ve Garelick, 2007).

Yukarıda bahsedilen çalışmalarda görüldüğü üzere, Singapur matematik öğretim programında yer alan şerit model öğrencilerin problemi somutlaştırmasına yardımcı olmakta ve cebirsel düşünme becerilerini desteklemektedir. Taranan ulusal alanyazında bu yöntemin öğrenciler üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamış olması, çalışmanın önemini artırmaktadır. Şerit modelin cebir problemlerini çözümedeki olumlu etkileri göz önüne alınarak, bu çalışmada Türkiye'deki yedinci sınıf öğrencilerine hem cebirsel denklemle problem çözme hem de şerit model yöntemi öğretilmiştir. Bu çalışmanın amacı, cebirsel denklem kurma ve şerit modelle görselleştirme yöntemlerini öğrenen yedinci sınıf öğrencilerinin problem çözümede tercih ettikleri yöntemleri ve şerit model yöntemi hakkındaki görüşlerini incelemektir. Çalışmada odaklanılan araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Yedinci sınıf öğrencileri cebir problemlerini çözmek için şerit model yöntemini mi yoksa denklem kurma yöntemini mi tercih etmektedir?
2. Yedinci sınıf öğrencilerinin cebir problemlerini çözmek için yeni bir yöntem olarak öğrendikleri şerit model yöntemi hakkındaki görüşleri nelerdir?

Dolayısıyla, bu çalışma ile görsel bir araç olan şerit model yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin cebir problemleri çözümlerindeki rolünün anlaşılması hedeflenmektedir. Bu anlamda, çalışmanın matematik öğretmenlerine, öğretmen eğitimcilerine ve matematik eğitimi alanındaki araştırmacılara şerit model yöntemi hakkında bilgi sunarak alanyazına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

YÖNTEM

Durum çalışması, bir durumun ya da durumların detaylı bir şekilde ve birden fazla kaynakla araştırıldığı bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Cresswell, 2007). Bu çalışmada denklem kurma ve şerit model yöntemini öğrenen 10 yedinci sınıf öğrencisinin cebir problemlerini çözerken kullandıkları yöntem tercihleri incelendiğinden, çalışma bütüncül tek durum çalışması (single case study) olarak tasarlanmıştır (Creswell, 2009; Schreier, 2012). Diğer bir ifadeyle, tüm öğrencilerin cebir problemlerine verdikleri cevaplar tek bir durum olarak değerlendirilmiş ve bütüncül bir bakış açısıyla öğrencilerin çözüm yöntemlerine odaklanılmıştır.

Katılımcılar

Ankara'nın Sincan ilçesindeki yaklaşık 1500 öğrencinin olduğu bir devlet okulunun yedinci sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 42 öğrenciye cebir problemlerinden oluşan ilk değerlendirme testi uygulanmıştır. İlk değerlendirme testi uygulandığında, öğrenciler hâlihazırda yedinci sınıf öğretim programında yer alan cebir konusunu öğrenmiş olduğundan bu testteki cebir problemlerini denklem kurma yöntemiyle çözebilecek durumdadır. İlk değerlendirme testinde, (a) probleme uygun denklemi yazarken hata yapan ya da hiç denklem kuramayan ve b) probleme uygun doğru denklemi yazabilmesine rağmen denklemi çözerken hata yapan öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrenciler arasından, matematik öğretmeninin değerlendirmesi de dikkate alınarak, motivasyonu yüksek ve öğrenmeye istekli öğrenciler arasından beş kız öğrenci ve beş erkek öğrenci seçilmiştir. Dolayısıyla, odak öğrenciler seçilirken amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 13'tür. Öğrencilerin eğitim-öğretim yılı sonbahar dönemindeki matematik başarı notları 100 üzerinden 50 ile 90 arasındadır. Öğrencilerin ailelerinin çoğu orta ya da düşük sosyoekonomik düzeydedir. Seçilen öğrencilere şerit model yönteminin problem çözümede nasıl kullanılacağını içeren günde bir saat olmak üzere toplam üç saatlik bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimin içeriği aşağıda özetlenmiştir.

Singapur Şerit Model Eğitimi

Singapur şerit model eğitimi, seçilen öğrencilere okul sonrasında verilen bir saatlik problem çözme oturumları olarak tasarlanmıştır. Bu eğitimde çözülen problemler, yedinci sınıf matematik ders kitabından seçilen

standart cebir problemleri ve benzerlerinden oluşmaktadır. Gün aşırı olan bu eğitimler, Pazartesi, Çarşamba ve Cuma olmak üzere aynı hafta içinde toplam üç saatte tamamlanmıştır. Her bir-saatlik problem çözme oturumunda dört cebir problemi çözülmüş olup, bu problemler şerit model yardımıyla görselleştirilmiş ve modele bağlı olarak hem aritmetik işlemlerle hem de cebirsel denklem oluşturma yoluyla çözülmüştür. Dolayısıyla, her bir problem için öğrencilerin çizilen şeritlerin uzunluklarını ya da sayılarını aritmetik işlemlerle anlamlandırması sağlanmıştır. Buna ek olarak, her bir problem için şerit modelden cebirsel denkleme geçiş ve modelde yer alan uzunluğu bilinmeyen bir şerit ile cebirsel denklemlerde yer alan bilinmeyen x ifadesi ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla şerit model eğitimi, cebir problemlerinin şerit model yöntemiyle çözümü için gereken tüm bilgilerin öğrenciye aktarılacağı şekilde planlanmış ve uygulanmıştır. Şerit model eğitiminin günlük plan içerikleri aşağıda özetlenmiştir:

1. Gün: Öğrencilere şerit model yöntemi tanıtılmıştır. Öğrenciler, bir problemde bilinmeyi dikkörtgen şeritle nasıl göstereceklerini, problemde 'az' ya da 'çok' ifadeleri geçtiğinde nasıl bir model çizeceklerini öğrenmiştir. Ayrıca bir şeridin değerinin hangi işlemlerle nasıl bulunacağı da dört problemin örnek çözümleri üzerinde açıklanmıştır.

2. Gün: Öğrenciler problemde birden fazla bilinmeyen olduğunda bilinmeyenleri nasıl dikkörtgen şeritlerle göstereceklerini öğrenmişlerdir. Ayrıca problemdeki sayıların toplamı verildiğinde ya da bir eşitlik verildiğinde modeli nasıl çizebilecekleri de gösterilmiştir.

3. Gün: Öğrenciler biraz daha karmaşık problemleri şerit model yöntemiyle nasıl çözeceklerini öğrenmiştir. Örneğin, sayıların toplamı yerine farkı verildiğinde ya da birbirine bağlı ikiden fazla bilinmeyen olduğunda nasıl model çizebilecekleri gösterilmiştir.

Üç saatlik şerit model eğitimi sonunda, öğrenciler ders kitaplarında ya da matematik kaynak kitaplarında karşılaşılabilecek cebir problemlerinin şerit modelini çizebilmek için gerekli tüm bilgileri edinmişlerdir. Diğer bir deyişle, bu eğitimde aralarında çarpımsal ilişki (katı verilen bir niceliğin olma durumu) ve toplamsal ilişki (toplamı ve farkı verilen niceliklerin olma durumu) bulunan niceliklerin problem bağlamına bağlı kalmadan şerit modele nasıl aktarılacağı öğrencilere gösterilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Şerit model eğitiminin ardından, araştırmacılarından biri (ilk yazar) öğrencilerle birebir klinik görüşmeler yapmıştır. Klinik görüşmelerde öğrencilere 10 adet cebir problemi sorulmuş ve istedikleri yöntemle çözmeleri istemiştir. Ayrıca, öğrencilerden kullandıkları yöntemi açıklamaları ve neden bu yöntemi tercih ettikleri ve şerit model yöntemi hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Creswell (2009) nitel bir durum araştırmasında, olguları daha detaylı bir şekilde inceleyebilmek için birden fazla veri toplama aracı kullanılmasını önermiştir. Bu çalışmada da gözlem ve görüşme araçları kullanılmış ve hem verilen eğitim hem de görüşmeler ses ve video kaydına alınmıştır.

Öğrencilerin klinik görüşmelerde çözdüğü 10 adet cebir problemi veri analizi sürecinde problemlerin yapısına göre aşağıdaki şekilde üç gruba ayrılmıştır.

Problem Grubu 1: Bu problem grubu, nicelikler arasındaki ilişkileri içeren ancak günlük yaşam bağlamı içermeyen problemlerden oluşmaktadır. Bu gruptaki problemlerin ortak özelliği bilinmeyen bir nicelik içermesi olsa da her biri farklı bir şerit model çizmeyi gerektirmektedir.

- Bir sayının 4 katının 15 eksiği 35'e eşit ise, bu sayı kaçtır?
- Bir sayının 5 katının 3 fazlası, aynı sayının 4 katının 7 fazlasına eşittir. Buna göre, bu sayı kaçtır?
- Bir sayının 2 katının 1 fazlası ile 3 katının 5 eksiğinin toplamı 51'dir. Buna göre, bu sayı kaçtır?
- Bir sayının 2 fazlasının 3 katı 42'dir. Buna göre, bu sayı kaçtır?

Problem Grubu 2: Bu problem grubunda ardışık ya da birbiri ile ilişkili birden çok nicelik yer almaktadır. Bu gruptaki problemlerden birinci ve ikinci problem benzer şerit model kullanılarak çözülebilsede ikincisi günlük yaşam bağlamında verilmiştir. Üçüncü soruda ise diğerlerinden farklı olarak nicelikler arasındaki fark sabit değildir.

- Ardışık olan 4 sayının toplamı 74 ise, bu sayılardan en büyüğü kaçtır?
- Elif 180 sayfalık bir kitabı her gün bir önceki günden 10 sayfa fazla okuyarak üç günde bitiriyor. Buna göre ilk gün kaç sayfa kitap okumuştur?
- Harun, Zafer ve Ömer'in yaşları toplamı 64'tir. Harun Zafer'den 4 yaş küçük, Ömer Zafer'den 3 yaş büyük olduğuna göre Ömer kaç yaşındadır?

Problem Grubu 3: Bu problem grubundaki problemlerde ise birbirine bağılı iki bilinmeyen niceliği içeren günlük yaşam durumları yer almaktadır. Bu bağlamda, üçüncü gruptaki problemlerin şerit model ile çözümünü hem diğer gruptaki problemlerden hem de birbirlerinden oldukça farklıdır.

- Bir kümesteki tavşan ve hindilerin ayak sayıları toplamı 50'dir. Bu kümeste toplam 16 tane hayvan olduğuna göre, bunlardan kaç tanesi hindidir?
- Burak 4 kalem ile 3 deftere toplam 16 lira ödemiştir. Bir kalem, bir defterden 50 krş fazla olduğuna göre, bir defter kaç liradır?
- Berke ile babasının yaşlarının farkı 36'dır. Babasının yaşı, Berke'nin yaşının 4 katından 12 eksik olduğuna göre Berke kaç yaşındadır?

Problemlerin yapısal benzerliklerine göre (örn. günlük yaşam bağlamı içermesi ya da içermemesi, bir ya da birden çok bilinmeyen nicelik içermesi) araştırmacılar tarafından yapılan bu gruplama verilerin analizi ve bulguların sunumunda kullanılmış olup problemler klinik görüşmelerde öğrencilere karışık olarak sorulmuştur. Klinik görüşmelerde kullanılan bu problemler, Singapur şerit model eğitiminde kullanılan ve yedinci sınıf matematik ders ve kaynak kitaplarında yer alan problemlere benzer olacak şekilde hazırlanmıştır. Buna ek olarak, bu problem yapılarına uygun şerit modeller Singapur matematiği ders kitaplarında (SingaporeMath.com Inc, 2002) da yer almaktadır. Problemlerin geçerliği A.B.D.'de bir üniversitede öğretmen adaylarına Singapur matematiği dersi veren Türkçe ve İngilizce alanyazına hâkim matematik eğitimi alanında uzman bir araştırmacı tarafından iki aşamada değerlendirilmiştir. İlk aşamada problemlerin şerit model yöntemine uygunluğu Singapur matematiği ders kitaplarındaki sorular ile karşılaştırılarak, ikinci aşamada ise problemlerin öğrencilerin seviyelerine uygunluğu yedinci sınıf matematik ders kitabındaki cebir problemleri ile karşılaştırılarak sağlanmıştır.

Öğrenciler, bu problemleri çözerken şerit model yöntemini kullanmakta ya da probleme uygun bir denklem kurmakta özgür bırakılmış ve problem çözümünün ardından görüşmecinin yönelttiği "Ne yaptığını açıklar mısın?", "Bu problemde hangi yöntemi tercih ettin? Neden?", "Hangi yöntemi daha çok sevdim?" ya da "Şerit model yöntemini diğer matematik konularında da kullanmak ister miydin?" gibi sorulara cevap vermiştir. Bunlara ek olarak, klinik görüşmeleri yapan araştırmacı, öğrenciler problemleri çözerken onların tepkilerini, davranışlarını, tutumlarını, zorlandıkları ya da rahat kavradıkları kısımları gözlemlemiş ve gözlem notlarını görüşmelerin akabinde yazılı olarak kaydetmiştir. Bu araştırma için Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan (26.03.2019-72648821-605.99-E.6245977) etik izin alınmıştır.

Veri Analiz Süreci

Öğrencilerin klinik görüşmelerdeki ses ve video kayıtları ve yazılı problem çözümleri nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizine göre kodlanarak incelenmiştir. İçerik analizi insan davranışlarının dolaylı yollardan anlamının ve yorumlamanın bir yöntemidir. Bu yöntem, katılımcılardan elde edilen verilerin yazılı formatta olmasını ya da yazılı formata aktarılmasını ve yazılı verileri anlamlı parçalara ayırarak bu parçalar arasındaki düzeni anlamlandırmayı gerektirir (Schreier, 2012). İçerik analizinde kodlama çerçevesi (coding frame) kullanılması önerilmekte olup, bu kodlama çerçevesi teori kaynaklı (theory driven) olabileceği gibi veri kaynaklı da (data driven) olabilmektedir (Schreier, 2012). Bu çalışmanın veri analizinin ilk adımı olarak, yazılı verilerin (yani öğrenci cevaplarının) tamamı gözden geçirilmiş ve veri kaynaklı kodlama çerçevesi oluşturulmuştur. Kodlama çerçevesi, (1) öğrencilerin tercih ettikleri çözüm yöntemini, (2) problem çözümünün aşamalarını, (3) farklı çözüm yöntemlerinin hangi sırada kullanıldığını ve (4) çözüm yöntemi tercihlerinin açıklamalarını kapsamaktadır. Bu çerçevenin her bir kategorisinde üç problem grubu için ayrı ayrı kodlama yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle, tüm öğrencilerin her bir problem grubundaki sorulara verdikleri cevaplar bu dört kategori çerçevesinde kodlanmış olup oluşturulan kod sistemi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

İçerik analizi kod sistemi

Kategori	Kod	Alt-kod
1. Öğrencilerin tercih ettikleri çözüm yöntemi	1.1. Şerit model yöntemi	1.1.1. Doğru kullanım
		1.1.2. Yanlış kullanım
	1.2. Cebirsel denklem yöntemi	1.2.1. Doğru kullanım
		1.2.2. Yanlış kullanım
2. Problem çözümünün aşamaları	2.1. Şerit model yöntemi	2.1.1. Bir şeridin temsil ettiği niceliğin belirlenmesi
		2.1.2. Nicelikler arası ilişkilere göre şerit modelin oluşturulması

		2.1.3. Aritmetik ya da cebirsel yöntemle bir şeridin temsil ettiği niceliğin değerinin belirlenmesi
		2.1.4. Cevabın belirlenmesi
	2.2. Cebirsel denklem yöntemi	2.2.1. Bilinmeyen niceliğin x gibi cebirsel bir sembolle ifade edilmesi
		2.2.2. Nicelikler arası ilişkilere göre cebirsel denklemin yazılması
		2.2.3. Cebirsel denklemin çözülmesi
		2.2.4. Cevabın belirlenmesi
3. Farklı çözüm yöntemlerinin hangi sırada kullanıldığı	3.1. Şerit model yöntemi	3.1.1. Birinci Tercih
		3.1.2. İkinci Tercih
	3.2. Cebirsel denklem yöntemi	3.2.1. Birinci Tercih
		3.2.2. İkinci Tercih
4. Çözüm yöntemi tercihlerinin açıklamaları	4.1. Kolay gelmesi	
	4.2. Aşına olması (derste kullanması)	
	4.3. Daha az yanlış yaptığını düşünmesi	
	4.4. Görsel olması	
	4.5. Eğlenceli gelmesi	
	4.6. Daha hızlı çözebiliyor olması	

Bu kod sistemi kullanılarak, öğrencilerin problem çözümlerindeki gidişatları (çözüm akışı) çıkarılmış (bkz. Tablo 2) ve analizlerde her bir çözüm akışının ortaya çıkma durumunun yüzdesi hesaplanmıştır.

Tablo 2

Öğrencilerin problem çözümündeki gidişatları

İlk tercihin Şerit Model (ŞM) Yöntemi olması durumu	<i>Doğru ŞM → ŞM'ye dayalı Doğru DK:</i> Öğrenci önce doğru şerit modeli çizmiş, sonra bu modelden yararlanarak doğru cebirsel denklemi kurmuştur. Her iki yöntemde de doğru cevaba ulaşmıştır.
	<i>Doğru ŞM → Probleme dayalı Doğru DK:</i> Öğrenci önce doğru şerit modeli çizmiş, sonra problem cümlesinden yararlanarak doğru cebirsel denklemi kurmuştur. Her iki yöntemde de doğru cevaba ulaşmıştır.
	<i>Doğru ŞM → Yanlış DK:</i> Öğrenci önce doğru şerit modeli çizmiş, sonra cebirsel denklem yöntemini denese de modeli doğru yorumlayarak cebirsel denklemi doğru kuramamıştır.
	<i>Doğru ŞM:</i> Öğrenci doğru şerit modeli çizerek doğru cevaba ulaşmış ve cebirsel denklem yöntemini hiç denememiştir.
	<i>Yanlış ŞM → Doğru DK:</i> Öğrenci önce şerit model yöntemini denese de yanlış bir şerit model çizdiğinden cevaba ulaşamamıştır. Sonra cebirsel denklem yöntemini denemiş ve doğru cebirsel denklemi kurarak doğru cevaba ulaşmıştır.
	<i>Yanlış ŞM → Yanlış DK:</i> Öğrenci önce şerit model yöntemini denese de yanlış bir şerit model çizdiğinden cevaba ulaşamamıştır. Sonra cebirsel denklem yöntemini denemiş ancak doğru denklemi oluşturamadığından bu yöntemle de doğru cevaba ulaşamamıştır.
	<i>Yanlış ŞM:</i> Öğrenci önce şerit model yöntemini denemiş ancak yanlış bir şerit model çizdiğinden cevaba ulaşamamıştır. Cebirsel denklem yöntemini denememiştir.
İlk tercihin Cebirsel Denklem Kurma (DK) Yöntemi olması durumu	<i>Doğru DK:</i> Öğrenci önce cebirsel denklem yöntemi ile çözüm yapmış, doğru denklemi kurmuş ve doğru cevaba ulaşmıştır. Şerit model yöntemini hiç denememiştir.
	<i>Yanlış DK → Doğru ŞM:</i> Öğrenci önce cebirsel denklem yöntemini denese de doğru denklemi kuramamıştır. Sonra, şerit modeli doğru çizerek doğru cevaba ulaşmıştır.
	<i>Yanlış DK → Yanlış ŞM:</i> Öğrenci önce cebirsel denklem yöntemini denese de doğru denklemi kuramamıştır. Sonra, şerit model yöntemini denemiş ancak doğru şerit modeli çizemediğinden doğru cevaba ulaşamamıştır.

Tablo 2'de sunulan ve kodlama sırasında çıkarılan bu çözüm akışlarını yansıtan öğrenci cevabı yüzdeleri, her bir problem grubu için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Oluşturulan kodlar ve öğrenci cevabı analizleri iki araştırmacı

tarafından karşılaştırılmış, farklı görüşlerin olduğu çözümler tartışılmış ve fikir birliğine ulaşılmıştır. Her bir öğrenci cevabının yansıttığı çözüm akışı için 100% görüş birliği sağlanana kadar araştırmacıların görüşmeleri sürmüştür. Buna ek olarak, öğrenci cevaplarının analizi farklı türdeki verilerle (ses kaydı, video kaydı ve gözlem notları) desteklenmiştir. Örneğin, bazı öğrencilerin ilk tercih ettikleri çözüm yöntemini silerek ikinci çözüm yöntemini aynı yere yazdıkları gözlenmiştir. Bu durumda, yazılı öğrenci cevaplarında veri kaybı yaşandığından, yazılı ürünlerin kodlaması sırasında eş zamanlı olarak video kaydı da analiz edilmiştir. Aynı şekilde, araştırmacının gözlem notları da gözden kaçırılan herhangi bir veri olmamasını sağlamıştır. Araştırmacıların görüş ayrılığı yaşadığı durumlarda ise yine klinik görüşmelerin video ve ses kayıtlarına dönülmüş ve yazılı öğrenci cevaplarındaki kodlar ses ve video kaydı ile karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda, farklı araştırmacılar ve farklı veri türleri ile veri analizinin üçlemesi sağlanmıştır.

BULGULAR

Yukarıda da belirtildiği üzere, klinik görüşmelerde öğrencilere yöneltilen sorular üç problem grubu altında incelenmiştir. Bu kısımda, çalışmanın bulguları bu üç problem grubu bağlamında sunulmuştur.

Problem Grubu 1: Sayılar Arasındaki İlişkiler

Birinci problem grubunda, günlük yaşam bağlamı içermeyen ancak problemde verilen sayıların büyüklüklerinin anlamlandırılmasını gerektiren dört soru yer almaktadır. Örneğin, bu grupta sorulan sorulardan biri "Bir sayının 5 katının 3 fazlası, aynı sayının 4 katının 7 fazlasına eşittir. Buna göre, bu sayı kaçtır?" sorusudur. Bu tarz sorular ile öğrencilerin sayıları ilişkilendirmeleri ve bu ilişkilerden yola çıkarak bilinmeyen sayıları bulmaları istenmiştir. Tablo 3'te öğrencilerin bu tarz sorularda tercih ettikleri çözüm yöntemlerini içeren çözüm akışları sunulmuştur.

Tablo 3

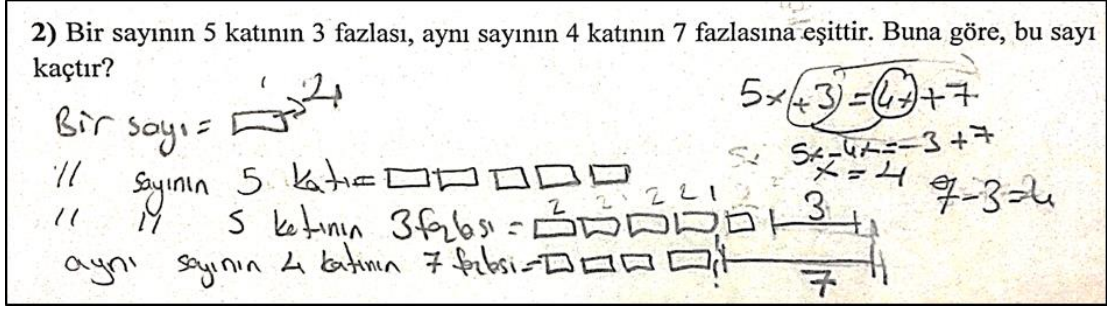
Öğrencilerin Problem Grubu 1 sorularındaki çözüm yöntemi tercihleri

	Çözüm Yöntemi Tercih (İlk tercih → İkinci tercih)	Cevap Yüzdesi
İlk tercih: Şerit Model (ŞM)	Doğru ŞM → ŞM'ye dayalı Doğru DK	% 37.5
	Doğru ŞM → Probleme dayalı Doğru DK	% 22.5
	Doğru ŞM → Yanlış DK	% 2.5
	Yanlış ŞM → Doğru DK	% 10
	Yanlış ŞM → Yanlış DK	% 15
İlk tercih: Denklem Kurma (DK)	Doğru DK	% 10
	Yanlış DK → Doğru ŞM	% 2.5

Tablo 3'teki cevap yüzdeleri çalışmaya katılan 10 öğrencinin bu gruptaki dört soruya verdiği toplam 40 cevap üzerinden hesaplanmıştır. Buna göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 87.5) ilk tercihi şerit model yöntemi olmuştur. Bu öğrencilerin cevaplarının % 62.5'inde şerit model doğru çizilirken %25'inde probleme uygun bir şerit model çizilememiştir. Şerit model yöntemini ilk tercih olarak kullanan ve doğru bir model çizen öğrencilerin yarısından fazlası (% 37.5), çizdikleri şerit modelden yararlanarak probleme uygun doğru denklemi yazabilmiştir.

Öğrencilerin cevaplarının %12.5'inde ise ilk tercih olarak denklem kurma yöntemi gözlenmiştir. Bu öğrenci cevaplarından %10'unda doğru denklem yazılırken oldukça az bir kısmında (% 2.5) denklemin yanlış yazıldığı gözlenmiştir. Buna rağmen, denklemi yanlış yazan öğrenciler ikinci tercih olarak şerit model yönteminden yararlanmış ve şerit modeli doğru çizerek doğru cevaba ulaşabilmiştir.

Bu problem grubundaki öğrenci cevaplarının % 85'i doğru olmakla birlikte, doğru cevapların yarısına (toplam cevapların % 65'i) şerit modelin doğru bir şekilde çizilmesi ile ulaşılmıştır. Yukarıda verilen örnek soru için öğrencilerden birinin çizdiği şerit model ve bu şerit modele uygun yazılan denklem çözümü Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Problem Grubu 1 sorularına örnek cevap

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğrenci bilmediği sayı için bir dikdörtgen şerit çizmiş ve bu sayının 5 katını, bu şeritten beş tane çizerek göstermiştir. Bu sayının 5 katının 3 fazlasını göstermek için 5 şerit ve 3 birimlik bir doğru parçası kullanırken, bu sayının 4 katının 7 fazlasını göstermek için 4 şerit ve 7 birimlik bir doğru parçası kullanmıştır. Oluşan iki sayının eşitliğini göstermek içinde bu şerit modelleri alt alta hizalayarak uzunluklarını eşit olarak çizmeye çalışmıştır. Öğrenci, şerit modele bakarak alttaki iki modelde 4 şerit olan kısımları kesik çizgilerle ayırmış ve bu kısımlar eşit olduğundan karşılaştırmada dikkate almasına gerek olmadığını belirtmiştir. Sonrasında “1 şerit ve 3 birim, 7 birime eşitse 1 şerit 4 birime eşittir” çıkarımını kolayca zihinsel olarak yazmaya gerek duymaksızın yapabilmıştır. Öğrenci, aynı zamanda şerit modele bakarak $5x + 3 = 4x + 7$ denklemini kurabilmiştir. Bu bağlamda, şerit model yöntemi öğrencinin sadece doğru cevap verebilmesinde değil, cebirsel denklemi oluşturabilmesinde de rol oynamıştır.

Problem Grubu 2: Birbirine Bağlı Birden Çok Sayı Arasındaki İlişkiler

İkinci problem grubu, ardışık ya da birbirine bağlı birden çok sayı arasındaki ilişkileri içeren üç soru içermektedir. Bu gruptaki üç sorudan ikisi günlük yaşam bağlamında verilmiştir. Öğrencilerin birbirine bağlı sayılar arasındaki ilişkileri anlamlandırarak bu sayıları bulmaları beklenmektedir. Örneğin, bu grupta sorulan sorulardan biri “Elif 180 sayfalık bir kitabı her gün bir önceki günden 10 sayfa fazla okuyarak üç günde bitiriyor. Buna göre ilk gün kaç sayfa kitap okumuştur?” sorusudur. Tablo 4’te öğrencilerin bu tarz sorularda tercih ettikleri çözüm yöntemlerini içeren çözüm akışları sunulmuştur.

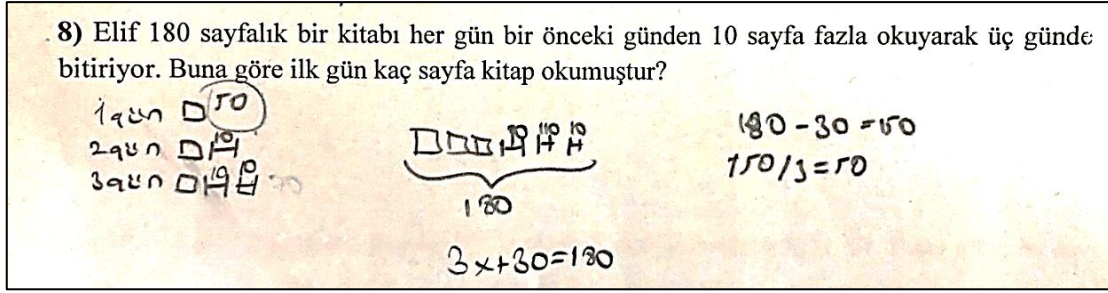
Tablo 4

Öğrencilerin Problem Grubu 2 sorularındaki çözüm yöntemi tercihleri

	Çözüm Yöntemi Tercih (İlk tercih → İkinci tercih)	Cevap Yüzdesi
İlk tercih: Şerit Model (ŞM)	Doğru ŞM → ŞM’ye dayalı Doğru DK	% 73
	Doğru ŞM → Probleme dayalı Doğru DK	% 6.6
	Doğru ŞM → Yanlış DK	% 3.3
	Yanlış ŞM → Doğru DK	% 3.3
	Yanlış ŞM → Yanlış DK	% 13.8
İlk tercih: Denklem Kurma (DK)		% 0

Tablo 4’teki cevap yüzdeleri çalışmaya katılan 10 öğrencinin bu gruptaki üç soruya verdiği toplam 30 cevap üzerinden hesaplanmıştır. Tablodan da görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamının ilk tercihi şerit model yöntemi olmuştur. Bu öğrencilerin cevaplarının % 82.9’unda şerit model doğru çizilirken % 17.1’inde şerit model doğru çizilememiştir. Şerit model yöntemini ilk tercih olarak kullanan ve doğru bir model çizen öğrencilerin çoğunluğu (% 73), çizdikleri şerit modelden yararlanarak probleme uygun doğru cebirsel denklemi yazabilmiştir.

Yukarıda verilen örnek soru için öğrencilerden birinin çizdiği şerit model ve bu şerit modele uygun yazılan denklem çözümü Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Problem Grubu 2 sorularına örnek cevap

Öğrenci, birinci gün okunan kitap sayfası sayısı için bir şerit çizmiştir. İkinci gün okunan sayfa sayısının birinci günkü miktardan 10 sayfa daha fazla olduğunu göstermek için, bir şerit ve 10 birimlik doğru parçası çizmiştir. Üçüncü gün okunan sayfa sayısı içinse, aynı boyda bir şerit ve iki adet 10 birimlik doğru parçası çizmiştir. Toplam okunan kitap sayfasının üç şerit ve üç adet 10'ar birimlik doğru parçası olduğunu gören öğrenci, bu şerit modeli 180'e eşit olarak çizmiştir. Şerit modeldeki bir şeridin değerini bulmak için 180'den 30'u çıkarmış ve sonucu üçe bölmüştür. Aritmetik işlemlere ek olarak, cebirsel denklemi $3x + 30 = 180$ olarak doğru bir şekilde yazabilmiştir.

Bu örnekten de görüldüğü üzere, şerit model yöntemi öğrencilerin problemlerdeki bilinmeyenler arasındaki ilişkileri anlamlandırabilmelerine ve bu ilişkileri hem aritmetik işlemlerle hem de cebirsel denklemle ifade etmelerine yardımcı olmuştur. Dolayısıyla, cebir problemlerinde denklem kurmaya geçiş aşamasında kullanılmıştır.

Problem Grubu 3: Günlük Yaşam Bağlamında Verilen İki Nicelik Arasındaki İlişkiler

Bu problem grubunda günlük yaşam bağlamında sunulan ve birbirine bağlı iki bilinmeyen nicelik içeren üç soru yer almaktadır. Bu gruptaki sorularda, öğrencilerin matematik sınavlarında sıkça karşılaştıkları alışveriş bağlamı, yaş bağlamı ve hayvanların ayak sayısı bağlamı kullanılmıştır. Öğrencilerden, bağlamsal içeriği analiz edip bilinmeyenleri belirlemeleri ve bilinmeyenler arasındaki ilişkileri şerit model ya da denklem ile ifade etmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin bu problem grubundaki sorularda tercih ettikleri çözüm yöntemlerini içeren çözüm akışları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin Problem Grubu 3 sorularındaki çözüm yöntemi tercihleri

	Çözüm Yöntemi Tercih (İlk tercih → İkinci tercih)	Cevap Yüzdesi
İlk tercih: Şerit Model (ŞM)	Doğru ŞM → ŞM'ye dayalı Doğru DK	% 13.3
	Doğru ŞM → Yanlış DK	% 6.7
	Doğru ŞM	% 16.7
	Yanlış ŞM → Yanlış DK	% 23.4
	Yanlış ŞM	% 36.6
İlk tercih: Denklem Kurma (DK)	Yanlış DK → Yanlış ŞM	% 3.3

Tablo 5'teki cevap yüzdeleri çalışmaya katılan 10 öğrencinin bu gruptaki üç soruya verdiği toplam 30 cevap üzerinden hesaplanmıştır. Buna göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 96.7) ilk tercihi şerit model yöntemi olmuştur. Bu öğrencilerin cevaplarının % 36.7'sinde şerit model doğru çizilirken % 60'ında probleme uygun bir şerit model çizilememiştir. Bu bulgudan da anlaşıldığı üzere, öğrenciler bağlam içeren ve birbirine bağlı iki bilinmeyenli olduğu sorularda her ne kadar şerit model yöntemini tercih etse de, doğru şerit model çizmekte zorlanmıştır.

Şerit model yöntemini ilk tercih olarak kullanan ve doğru bir model çizen öğrencilerin yaklaşık üçte biri çizdikleri şerit modelden yararlanarak probleme uygun doğru denklemi de yazabilmiştir. Yaklaşık yarısı ise yalnızca şerit model yöntemini kullanmış ve doğru cevaba ulaşmıştır. Doğru şerit modelin çizilemediği cevapların (% 60) yaklaşık üçte birinde öğrencilerin denklem kurarak çözme denediği de gözlenmiştir fakat

problemlere uygun denklem oluşturamadıkları görülmüştür. İlk tercih olarak denklem kurma yöntemini kullanan az miktardaki öğrenci cevabında ise (% 3.3) öğrencilerin doğru denklemi yazamadıkları, akabinde şerit model yöntemini denedikleri ancak onda da başarılı olamadıkları görülmüştür.

Bu problem grubundaki sorulardan biri kümeadaki hayvan sayıları sorusudur. Bu soruyu şerit model yöntemi ile doğru çözebilen bir öğrencinin cevabı Şekil 4'te verilmiştir.

4) Bir kümeadaki tavşan ve hindilerin ayak sayıları toplamı 50'dir. Bu kümeada toplam 16 tane hayvan olduğuna göre, bunlardan kaç tanesi hindidir?

Tavşan □ 9 □ □

Hindi ■ 7 ■ ■

16

50

50
-16
34
-16
18/2
9

50
-36
14

Şekil 4. Problem Grubu 3'teki hayvan sayısı bağlamındaki soruya örnek cevap

Şekil 4'te de görüldüğü gibi, öğrenci tavşan sayısını beyaz şeritle, hindi sayısını siyah şeritle ve ikisinin toplamı da 16 olarak göstermiştir. Öğrenci, her bir tavşanın dört ayağı olduğu için tavşanların ayak sayısını dört tane beyaz şeritle ve her bir hindinin iki ayağı olduğu için hindilerin ayak sayısını iki siyah şeritle göstermiş, bunları da 50'e eşitlemiştir. Çizdiği modelde 16 değerinde beyaz-siyah şerit çiftlerinden iki tane olduğunu fark etmiş, 50'den iki kez 16'yı çıkarmış ve 18 sonucuna ulaşmıştır. Bu iki çift beyaz-siyah şeritleri modelden çıkardığında geriye iki adet beyaz şerit kaldığını fark eden öğrenci, 18'i ikiye bölerek 9 bulmuştur. Bunun üzerine beyaz şeritlerin içine 9 yazmıştır. 50'ye eşit olan modelde dört adet beyaz şerit olduğundan, 50'den 36'yı çıkarmış, 14 bulmuş ve sonrasında 14'ü ikiye bölerek hindi sayısını 7 bulmuştur. Öğrenci bu soru için denklem kurmasa da, şerit model yöntemi ile iki bilinmeyen arasındaki ilişkileri anlamlandırabilmiş ve doğru sonuca ulaşmıştır.

Öğrencilerin Şerit Model Yöntemi Hakkındaki Görüşleri

Yukarıdaki bulgular göstermektedir ki, öğrenciler cebir problemlerini çözebilmek için çoğunlukla ilk tercih olarak şerit model yöntemini tercih etmiştir. Şerit model yönteminin yalnızca problem çözme amacıyla değil, aynı zamanda cebirsel denklem oluşturmak için bir ara basamak olarak kullanıldığı da görülmüştür. Üçüncü problem grubundaki sorularda doğru cevap oranı düşük olsa da, günlük yaşam durumlarında verilen problemler içinde % 96.7 oranında şerit model yöntemi tercih edilmiştir. Öğrencilerin neden şerit model yöntemini tercih ettikleri incelendiğinde 10 öğrencinin dokuzu şerit modelin daha kolay olduğunu söylemiştir. Örneğin, öğrencilerden Emre neden şerit modeli tercih ettiğini şöyle açıklamaktadır:

Bence şekillerle problem çözmek daha kolay çünkü mantık yürütebiliyorum. Denklem kurmaya çalıştığımda sürekli kafam karışıyor. Çünkü neye x vereceğim konusunda zorlanıyorum.

Benzer şekilde, diğer bir öğrenci de bilinmeyenler arasındaki azlık ve çokluk ilişkilerini denkleme yansıtmakta zorlandığını ve denklem kurarken hata yaptığını belirtmiştir. Öğrenci ve görüşmeci arasında geçen aşağıdaki diyalogdan da görüldüğü üzere, öğrenci şerit model yöntemini daha kolay bulmaktadır:

Görüşmeci: Sana göre hangi yöntem daha kolay?

Melik: Şerit model yöntemi daha kolay geliyor çünkü denklemle çözmeye çalıştığımda kafam karışıyor ve hata yapıyorum.

Görüşmeci: Neden denklem yazarken kafan karışıyor?

Melik: Çünkü neye x vereceğime karar veremiyorum, kafam karışıyor. Ayrıca problemde 'az' ya da 'çok' gibi kelimeler geçtiğinde ne yapacağımı da karıştırıyorum. Bu yüzden bu yöntem denklem yazmaktan daha kolay geliyor.

Görüşmeci: Hangi yöntemi daha çok sevdim?

Melik: Şerit model yöntemi.

Görüşmeci: Diğer matematik konularını da bu yöntemle öğrenmek ister miydin?

Melik: Evet, isterdim.

Öğrenci, diğer öğrencilerinde bahsettiği gibi denklem kurarken bilinmeyen değeri belirlemede (yani hangi bilinmeyeni x olarak yazacağına karar vermede) ve bilinmeyenler arasındaki ilişkileri denkleme yansıtmakta zorlandığını belirtmiştir. Buna ek olarak, bazı öğrenciler, örneğin Ali, "*Şerit model yöntemi benim için daha kolay. Denklemi hem yazarken hem de çözerken zorlanıyorum*" diyerek hem denklem kurma hem de denklem çözme aşamasında zorlandığını belirtmektedir. Ali her ne kadar denklem kurma ve çözmeye zorlansa da, şerit modeli çizdikten sonra doğru denklemi yazabilmiştir.

Şerit model yöntemini tercih etse de, şerit model oluştururken zorlanan öğrencilerin olduğu da gözlenmiştir. Bu öğrencilerden Melike, zorlanmasına rağmen neden tercihinin şerit model olduğunu şöyle açıklamaktadır:

Görüşmeci: Hangi yöntem senin için daha kolay?

Melike: Şekil çizmek ve modellerle çözmek daha kolay geliyor bana.

Görüşmeci: Ama sanki şerit model yöntemiyle çözerken bir takım zorluklar yaşadın.

Melike: Evet, bazı zor ve karışık problemleri çözerken zorlandım. Ama yine de şekil çizmek daha kolay ve anlaşılır.

Melike, özellikle üçüncü problem grubundaki günlük yaşam bağlamı problemlerinde şerit model çizerken zorlanmış ve hata yapmış olsa da, şerit modelin daha "*anlaşılır*" olduğunu düşünmektedir.

Öğrenciler, şerit model yöntemini daha kolay ve anlaşılır bulmanın yanı sıra şerit modeli çizerken zevk aldıklarını da belirtmiştir. Bu bağlamda, şerit modelin problem çözmeye yönelik motivasyon artışına katkı sağladığı söylenebilir. Örneğin, problemlere uygun doğru şerit modelleri hatasız çizen öğrencilerden Umud, şerit model yönteminin onu çalışmaya motive ettiğinden bahsetmektedir:

Görüşmeci: Hangi yöntem senin için daha kolay?

Umud: Problemleri modelle çözmeyi daha iyi anladım. Benim için bu daha kolay. Bu yöntemi denklem yazmaktan daha çok sevdim. Aslında model biraz uğraştırıyor çünkü şekiller çizmemiz gerekiyor. Ama yine de denklem kurmaktan daha iyi bence.

Görüşmeci: Umud, sen bu sorular için öncesinde çalıştın mı?

Umud: Denklem kurma problemlerine çalışmak istemiyordum çünkü konuyu pek anlamamıştım. Ama şerit model ile çok iyi anladım ve isteyerek ve zevk alarak çalıştım.

Yukarıdaki diyalogda da görüldüğü üzere, öğrenci şerit modelin biraz zaman alıcı olduğunu ancak yine de zevkli ve problemi daha iyi anlamasını sağlayan bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, diğer bir öğrenci, Merve "*Şerit model yöntemini, denklem yazmaktan daha çok sevdim. Diğer konuları da bu yöntemle öğrenseydik güzel olur*" diyerek bu yöntemin onu öğrenmeye motive ettiğini ifade etmektedir. Merve ile benzer düşünen ve diğer matematik konularını da şerit model yöntemi ile öğrenmek isteyen öğrencilerden Zeynep ise "*Diğer konuları, mesele yüzdeler konusunu, şerit model yöntemiyle öğrenseydik benim için daha kolay olabilirdi*" demiştir. Aynı şekilde Melike, "*Mesela, orantı konusunda zorlanıyorum. Belki orantı ve yüzdeleri bu yöntemle daha iyi öğrenebilirim*" demektedir. Bu öğrencilerin paylaşımlarından anlaşılacağı üzere, öğrenciler oran-orantı problemleri ve yüzde kavramı gibi zorlandıkları matematik konularında şerit model yönteminin onlara yardımcı olabileceğini umut etmektedir.

Sonuç olarak, öğrenciler cebir problemlerinin çözümünde şerit modeli yalnızca ilk tercihleri olarak kullanmakla kalmamış diğer konularda da kullanabilmeyi istediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla zorlandıkları diğer matematik konularında şerit model kullanmayı istemeleri, şerit modelin anlamayı kolaylaştırıcı rolünü göstermektedir. Bazı öğrenciler şerit model çiziminde zorlansa da, hatalar yapsa da ya da şekil çizmeyi uğraştırıcı bulsa da, şerit modelin problemi anlamalarını kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin şerit modeli tercih etmelerindeki başlıca nedenin, şerit modelin problemin anlaşılmasını kolaylaştırıcı rolü olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, yedinci sınıf öğrencilerinin cebir problemlerini çözerken şerit model yöntemini mi yoksa denklem kurma yöntemini mi tercih ettikleri, tercihlerinin gerekçeleri ve şerit model yöntemi hakkındaki

görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin ilk tercihlerinin çoğunlukla şerit model yöntemi olduğunu ve şerit modelin özellikle problemde verilen bilinmeyen nicelikleri anlamlandırmalarına ve öğrencilerin problem çözmeye karşı motivasyonlarına katkı sağladığını göstermiştir. Bu bulgular, Mahoney'nin (2012) şerit model yöntemini kullanmaya başladıktan sonra öğrencilerin performansının arttığını gösteren çalışmasını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin sıklıkla bahsettiği gibi şerit model, problemi "daha kolay" ve "daha anlaşılır" hale getirmiştir. Bu anlamda, şerit model, bilinmeyen nicelikleri içeren cebir problemlerini görsel olarak somutlaştırarak, nicelikler arasındaki ilişkilerin kavramsal olarak anlaşılmasında rol oynamıştır (Clark, 2017; Kaur, 2019; Koleza, 2015; Ng ve Lee, 2000). Çalışmaya katılan yedinci sınıf öğrencileri, şerit model yöntemini kullanarak problemi anlamaya çalışmışlar ve bir kısmı şerit modelden yararlanarak doğru cebirsel denklemi yazabilmiştir. Öğrencilerin nicelikler arasındaki ilişkileri sayılar ve semboller kullanarak denklemle ifade etmekte zorlandıkları (Kieran ve Chalouh, 1993) düşünüldüğünde, şerit model yöntemi öğrencilerin bu soyut süreci somutlaştırmalarına yardımcı olmuştur. Diğer bir deyişle, şerit model yöntemi somuttan soyuta geçişte bir köprü rolü görmüştür (Hong, Mei ve Lim, 2009). Egodawatte (2011), çalışmada öğrencilerin cebir problemlerini çözerken muhakeme yapmakta zorlandığını ve bu nedenle cevabı matematiksel bir dayanağı olmayacak şekilde tahmin etme yoluna gittiklerini bulmuştur. Çalışmamıza katılan öğrencilerin tamamının (bir kısmı doğru cevaba ulaşmasa da) tüm problemlerde şerit model çizmeye çalışması onların problemde verilenlerle ilgili muhakeme yaptığını ve cevabı matematiksel dayanağı olmaksızın tahmin etme yoluna gitmediklerini göstermektedir.

Çalışmanın bulguları, problem grupları bağlamında incelendiğinde, öğrencilerin cebirsel denklem kurma yöntemini en yoğun olarak Problem Grubu 1'de (%12.5) ilk tercih olarak kullandıkları görülmektedir. İkinci problem grubunda hiçbir öğrenci ilk tercih olarak denklem kurma yöntemini kullanmazken, üçüncü problem grubunda bu oran yalnızca %3.3'tür. Bu durumun birincil nedeni, birinci problem grubundaki soruların günlük yaşam bağlamı içermemesi ve öğrencilerin sayılar arasındaki ilişkileri cebirsel olarak ifade etmede zorlanmaması olabilir. Ancak, ikinci ve üçüncü problem grubundaki sorularda yer alan birden çok birbirine bağlı bilinmeyeni denklemde ifade etme de zorlandıkları görülmüştür. Özellikle üçüncü problem grubundaki günlük yaşam bağlamında verilen problemlerde, öğrencilerin denklem kurma yönteminde başarısız oldukları, yalnızca öğrenci cevaplarının %13.3'ünün doğru denklemi içerdiği ve bu denklemlerde doğru şerit modelden yararlanılarak çizildiği görülmüştür.

Öğrenciler, her ne kadar ilk tercih olarak şerit model yöntemini tercih etse de modeli oluşturmakta zorlandıkları ve bazı problemlerde yanlış model çizdikleri görülmüştür. Özellikle, üçüncü gruptaki günlük yaşam bağlamında verilen birbirine bağlı birden çok bilinmeyen olduğu problemler de öğrenciler doğru şerit modeli çizmekte oldukça zorlanmıştır. Öğrencilerin bu problem grubundaki sorularda zorlanmalarının tek nedeninin, birbirine bağlı birden çok bilinmeyen şerit modelde ifade edilmesindeki zorluk olmadığı günlük yaşam bağlamının da etkili olduğu söylenebilir. İkinci problem grubunda da, birden çok birbirine bağlı bilinmeyen yer aldığı ancak öğrencilerin üçüncü problem grubundaki sorular kadar zorlanmadığı düşünüldüğünde, bu problemlerin günlük yaşam bağlamında verilmiş olmasının öğrencileri zorlayan temel neden olabileceğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda, cebir problemlerinin günlük yaşam bağlamında verilmesinin öğrencileri zorladığı alan yazındaki diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (örn. Clements, 1980; Egodawatte, 2011; Newman, 1983 aktaran Ladele, 2013). Çalışmamızın bu bulguları doğrultusunda, cebir öğretiminde günlük yaşam problemlerine daha çok yer verilmesi ve öğrencilerin problem bağlamını anlamlandırmalarında şerit model gibi görsel öğelerden yararlanılması önerilmektedir.

Bunlara ek olarak, öğrenciler ikinci problem grubunda verilen birbirine bağlı ya da ardışık bilinmeyen sayıları içeren problemlerde denklem kurmayı hiç tercih etmemiştir. Bunun nedeni, öğrencilerin birbirine bağlı bilinmeyen sayıları görsel olarak daha kolay anlamlandırabilmeleri olabilir. Denklem kurma yöntemini ikinci tercih olarak kullanan öğrencilerin ise büyük çoğunluğu (%73) çizdikleri şerit modelden yararlanarak doğru denklemi yazabilmiştir. Öğrencilerin %6.6'sı ise problem cümlesinden yararlanarak denklem kurma yoluna gidip doğru denklemi yazabilmiştir. Bu bulguya dayanarak, şerit modelin öğrencilerin cebirsel düşünme sürecine geçişte etkin rol oynadığı söylenebilir. Ayrıca, muhakeme sürecini mümkün kılan en önemli öğenin, şerit modelin görsel yapısı olduğunu söylemek mümkündür. Görsel olan şerit model, öğrencilerin problemin içeriğini daha kolay ve daha iyi anlayabilmesini sağlarken (Thiyagu, 2010), öğrencileri problemin cevabı yerine

problemde verilenleri model yardımıyla anlamaya yöneltmiştir (Cai, Ng ve Moyer, 2011). Bu süreç, öğrencilerin cebirsel düşünme becerileri açısından oldukça önemlidir (Kieran, 2004). Cebir öğretiminde nihai hedefin, öğrencilerin cebirsel sembollerle problem durumunu ifade edebilmeleri ve denklem olarak ifade ettikleri cebirsel ilişkileri çözümlenmeleri olduğu düşünüldüğünde, bu çalışmanın bulguları şerit model yönteminin cebirsel düşünme sürecine geçişte öğrencilere destek sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda, şerit model yöntemi matematik eğitimcilerinin cebir öğretiminde yararlanabilecekleri bir araç olarak önerilmektedir. Ayrıca matematik eğitimi araştırmalarında şerit modelin öğrencilere sağladığı desteğin kapsamını ve etkililiğini araştırarak detaylı çalışmalara ihtiyaç vardır. Özellikle, öğrencilerin cebir problemlerinde cebirsel denklem yazmak için şerit modele ne kadar ihtiyaç duydukları ve hangi aşamada şerit model aşamasına gerek duymadan doğru denklemi yazabildiklerini araştıran çalışmalar, matematik öğretim programı yapıcılar ve matematik eğitimcilerinin ders planlama süreci açısından oldukça fayda sağlayabilir.

Öğrencilerin şerit model yöntemini kullanırken yaşadıkları zorlukların bir nedeni de, onların bu yöntemi yalnızca üç saatlik bir eğitimde öğrenmiş ve deneyimlemiş olmaları olabilir. Çalışmanın sınırlılıklarından biri olan, az ve sınırlı sürede öğrencilere sunulan şerit model yöntemi eğitimi bazı öğrenciler için yeterli olmamış olabilir. Alanyazında şerit model yönteminin başarısının öğrencilerin pratiği ve yöntemin uzun süreli kullanımına bağlı olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (örn. Hoven ve Garelick, 2007; Ng ve Lee, 2009; Waight, 2006). Dolayısıyla, öğrencilerin yaşadıkları zorlukları şerit model kullanmak ve pratik yapmak için sınırlı sürelerinin olmasıyla açıklamak mümkündür. Bu bağlamda, öğretmenlere ve matematik eğitimcilerine, şerit model yönteminin uzun vadeli ve birçok matematik konusunda kullanımı önerilmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin de bahsettikleri konulara paralel olarak, Singapur matematik öğretim programında şerit model yöntemi ilkokuldan başlayarak tüm sınıf seviyelerinde ve oran-orantı, parça-parça-bütün ve kesir problemleri gibi birçok konuda kullanılmaktadır (Ng ve Lee, 2009). Böylece öğrencilere birçok konuda şerit model yöntemini kullanma ve pratik yapma fırsatı sunulmaktadır.

Tüm bunlara ek olarak, öğrenciler şerit model yöntemini daha çok sevdiklerini, daha eğlenceli ve ilginç bulduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin paylaşımlarından yola çıkarak, şerit model yönteminin öğrencilerin matematik öğrenimine karşı tutumlarına etkisini inceleyen araştırmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin cebir problemlerini hem kavramsal olarak anlamalarına hem de zevk alarak çözebilmelerine olanak sağlayan şerit model yöntemini, öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin derslerine entegre etmeleri önerilmektedir. Singapur'daki öğrencilerin TIMSS ve PISA sınavlarındaki yüksek matematik performansı düşünüldüğünde, şerit model yöntemi gibi görsel araçların ilkokul ve ortaokul matematik öğretim programına dâhil edilmesi önerilmektedir. Özet olarak, bu çalışma yedinci sınıf öğrencilerinin cebir problemlerini çözmede şerit modeli tercih ettiklerini ve faydalı bulduklarını göstermiştir ve bu anlamda matematik öğretmenlerine, program geliştiricilerine, ders kitabı yazarlarına ve matematik öğretmen eğitimcilerine şerit model yöntemi hakkında bilgi sunmaktadır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan (26.03.2019-72648821-605.99-E.6245977) etik izin alınmıştır.

Açıklamalar

Bu makale Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Eylül, 2019 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Adu, E., Assuah, C., & Asiedu-Addo, S. (2015), Students' Errors in Solving Linear Equation Word Problems: Case Study of a Ghanaian Senior High School, *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*, 11, 17-30.
- Bal, A. P., & Karacaoğlu, A. (2017), Cebirsel Sözel Problemlerde Uygulanan Çözüm Stratejilerinin ve Yapılan Hataların Analizi: Ortaokul Örnekleme, *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 313-327
- Bednarz, N., & Janvier, B. (1996), Emergence and development of algebra as a problem-solving tool: Continuities and discontinuities with arithmetic, In N. Bednarz., C. Kieran., & L. Lee (Eds.), *Approaches to algebra: Perspectives for research and teaching* (pp. 115–136), Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Bütüner, S. Ö., & Güler, M. (2017). Gerçeklerle yüzleşme: Türkiye'nin TIMSS matematik başarısı üzerine bir çalışma [Facing the truth: An investigation on the mathematics achievement of Turkey in TIMSS]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 353-376.
- Cai, J., Ng, S. F., & Moyer, J. (2011). Developing students' algebraic thinking in earlier grades: Lessons from China and Singapore. In J. Cai & E. Knuth (Eds.), *Early algebraization* (pp. 25–42). New York: Springer.
- Clarke, L. (2017), Singapore Bar Models Appear To Be the Answer, But What Then Was the Question? *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 37(2), 1-6.
- Clements, M. A. (1980). Analyzing children's errors on written mathematical tasks, *Educational Studies in Mathematics*, 11(1), 1-21.
- Creswell, J. W. (2009), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Didiş, M. G., & Erbaş, K. (2012), Lise Öğrencilerinin Cebirsel Problemleri Çözmedeki Başarısı. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*:
http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2488-30_05_2012-23_05_03.pdf.
- Egodawatte, G. (2011). *Secondary school students' misconceptions in algebra*, Unpublished Ph.D. Thesis, University of Toronto, Canada, <http://hd1.handle.net/1807/29712>.
- Ginsburg, A., Leinwand, S., Anstrom, T., & Pollock, E. (2005), *What the United States can Learn from Singapore's World-class Mathematics System*, Washington, DC: American Institutes for Research.
- Hong, K. T., Mei, Y. S., & Lim, J. (2009), *The Singapore Model Method for Learning Mathematics*, Singapore: EPB Pan Pacific.
- Hoven, J., & Garelick, B. (2007). Singapore math: Simple or complex? *Educational Leadership*, 65(3), 28-31.
- Jupri, A., & Drijvers, P. (2016), Student Difficulties in Mathematizing Word Problems in Algebra, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(9), 2481-2502.
doi:10.12973/eurasia.2016.1299a
- Kabael, T., & Akin, A. (2016), Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cebirsel Sözel Problemlerini Çözerken Kullandıkları Stratejiler ve Niceliksel Muhakeme Becerileri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 875-894.
- Kaur, B. (2019), The Why, What and How of the 'Model' Method: A Tool for Representing and Visualising Relationships When Solving Whole Number Arithmetic Word Problems. *ZDM Mathematics Education*, 51, 151-168. doi:<https://doi.org/10.1007/s11858-018-1000-y>
- Kayani, M., & Ilyas, S. Z. (2014). Is algebra an issue for learning mathematics at pre-college level? *Journal of Educational Research*, 17(2), 100-106.
- Kieran, C., & Chalouh, L. (1993), Prealgebra: The Transition from Arithmetic to Algebra, In P. S. WILSON (Ed.), *Research Ideas for the Classroom: Middle Grades Mathematics*, (pp. 119-139). New York: Macmillan.
- Kieran, C. (2004). Algebraic thinking in the early grades: What is it? *The Mathematics Educator*, 8(1), 131–138.

- Koleza, E. (2015), The Bar Model As a Visual Aid For Developing Complementary/variation Problems, K. KONRAD ve N. VONDROVA içinde, *Proceedings of CERME 9 (The ninth congress of the European Society for research in mathematics education)*, February 2015, Prague, Czech Republic.
- Lacampagne, C. B. (1995), *The Algebra Initiative Colloquium, Vol. 2. Working group papers*, Washington, DC: U.S. Department of Education, OERI.
- Ladele, O. A. (2013), *The teaching and learning of word problems in beginning algebra: a Nigerian (Lagos State) study*. Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/theses/693>.
- Lawrance, A. (2007), *Teaching and Learning Algebra Word Problems*, (Unpublished Master Thesis), Massey University, New Zealand.
- Mahoney, K. (2012). *Effects of Singapore's model method on elementary student problem-solving performance: Single-case research*. Northeastern University (School of Education) Education Doctoral Theses. Paper 70. <http://hdl.handle.net/2047/d20002962>.
- MEB, TTKB. (2018), *Ortaokul Matematik Dersi 5-8. Sınıflar Öğretim Programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Ng, S. F., & Lee, K. (2009). The model method: Singapore children's tool for representing and solving algebra word problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40(3), 282-313.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- SingaporeMath.com Inc (2002). Primary Mathematics Scope and Sequence. Available at http://www.singaporemath.com/scope_and_sequence_PriMath.htm.
- Thiyagu, K. (2013). Effectiveness of Singapore math strategies in learning mathematics among fourth standard students. *Vetric Education*, 1, 1-14.
- Waight, M. M. (2006). *The implementation of Singapore Math in a regional school district in Massachusetts 2000-2006*. Remarks to national mathematics advisory panel, Cambridge, MA. Retrieved from <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/mathpanel/3rd-meeting/presentations/waight.mary.pdf>.

İletişim/Correspondence

Matematik Öğretmeni Esra Baysal
esra.gedikli3@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Şerife Sevinç
sserife@metu.edu.tr

Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers: A Scale Development and Validation Study

Koray Kasapoglu, Afyon Kocatepe University, ORCID ID: 0000-0003-2663-2244

Abstract

Teachers understand knowing "what" and "how" of a curriculum from the curriculum literacy (Kasapoglu, 2017): To know "what" of a curriculum is associated with being informed about the elements of a curriculum (objectives, content, teaching-learning process, measurement and evaluation) while knowing "how" of a curriculum with knowing how to implement and criticize a curriculum. When the literature is reviewed, few studies that directly address curriculum literacy are found (Bolat, 2017; Erdem & Eğmir, 2018; Kasapoglu, 2017). There is still a need for a valid and reliable measurement tool that measures perceived curriculum literacy of teachers. This study aims to develop a scale assessing perceived curriculum literacy of teachers. In the scale development stage, the scale was administered to 240 teachers. Results of exploratory factor analysis revealed that two factors were extracted: namely, perceived characteristics of a curriculum-literate teacher and perceived benefits/outcome expectations from curriculum literacy. In the scale validation stage, the 17-item final version of the scale was used on 192 teachers. The two-factor structure of the scale was confirmed by confirmatory factor analysis. For each factor, the Cronbach's alpha was calculated as .93 and .87, respectively. Furthermore, results of the Multivariate Analysis of Variance revealed that perceived curriculum literacy significantly differed on whether teachers received graduate education in the field of curriculum and instruction or not. Findings presented some evidence for the fact that the scores obtained from the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers were valid and reliable.

Keywords: perceived curriculum literacy, teacher, scale development, scale validation



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 963-977
DOI: 10.17679/inuefd.709688

Article type:
Research article

Received : 26.03.2020
Accepted : 03.07.2020

Suggested Citation

Kasapoglu, K. (2020). Perceived curriculum literacy scale for teachers: A scale development and validation study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 963-977. DOI: 10.17679/inuefd.709688
Paper presented at the European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL) Conference held in Portorož-Portorose, Slovenia on November 12-14, 2018.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teachers understand knowing “what” and “how” of a curriculum from the curriculum literacy. To know “what” of a curriculum is associated with being informed about the elements of a curriculum (objectives, content, teaching-learning process, measurement and evaluation) while knowing “how” of a curriculum with knowing how to implement and criticize a curriculum. In addition, one of these two definitions of curriculum literacy can be considered as a prerequisite for the other because knowing how to implement and criticize a curriculum requires being knowledgeable of the elements of that curriculum (Kasapoglu, 2017). When the literature is reviewed, few studies that directly address curriculum literacy are found (Bolat, 2017; Erdem & Eğmir, 2018; Kasapoglu, 2017). There is still a need for a valid and reliable measurement tool that measures perceived curriculum literacy of teachers.

Purpose

In this study, it is desirable to develop and validate a measurement tool with good psychometric properties, which measures perceived curriculum literacy of teachers. Curriculum literacy is a phenomenon that has not been studied so far, but is important. It is still difficult to reach studies that directly address this phenomenon. A similar study to the perceived curriculum literacy of teachers has not yet been found in the literature. In this respect, it is thought that this study will fill the gap in literature as the first scale development and validation study for teachers. Thanks to this study, which will provide evidence that the “Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers” is reliable and valid, more generalizable results will be obtained with larger samples.

Method

This quantitative study has a survey design. The accessible population of the study is all teachers teaching in public middle schools in Afyonkarahisar, Turkey. The study requires two data collection processes for both the scale development and the validation phase. Two different samples were selected for this study. Data were collected from 240 volunteer middle school teachers (142 females, 95 males and three who did not specify gender) who were selected by convenience sampling. In the scale validation phase, data were collected from 192 volunteer middle school teachers (102 females, 83 males, seven who did not specify gender) who were selected by convenience sampling. The administration of the scale lasted approximately 20 minutes in the scale development phase and approximately 10 minutes in the scale validation phase. The teachers participating in the study were informed that the data would remain confidential. In the scale development stage, a pool of 34 items was created. A 5-point Likert-type scale (1 = totally disagree, 5 = totally agree) was developed. The data collected during the scale development phase were subjected to exploratory factor analysis while the data gathered from the different sample during the scale validation phase to confirmatory factor analysis. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was then calculated for each sub-dimension. In order to provide additional evidence for validity, whether perceived curriculum literacy of teachers significantly differed on the pre-determined independent variable (graduate education in the field of curriculum and instruction) was tested by multivariate analysis of variance, which is one of the parametric tests. All of these analyses were performed with statistical software and the significance value was accepted as .05.

Findings

In the scale development stage, the scale was administered to 240 teachers. Results of exploratory factor analysis revealed that two factors were extracted: namely, perceived characteristics of a curriculum-literate teacher and perceived benefits/outcome expectations from curriculum literacy. In the scale validation stage, the 17-item final version of the scale was used on 192 teachers. The two-factor structure of the scale was confirmed through confirmatory factor analysis. For each factor, the Cronbach’s alpha was calculated as .93 and .87, respectively. Furthermore, results of the Multivariate Analysis of Variance showed that perceived curriculum literacy significantly differed on whether teachers received graduate education in the field of curriculum and instruction or not. Findings presented some evidence for the fact that the scores obtained from the Perceived Curriculum Literacy Scale were valid and reliable.

Discussion & Conclusion

The results of the study provided evidence that the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers was valid and reliable to measure teachers' perceptions of curriculum literacy. In addition, the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers Scale is a useful measurement tool because its implementation is short and the results are interpreted easily. The final form of the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers consists of 17 items and two factors (the perceived characteristics of a curriculum-literate teacher - 10 items and the perceived benefits / outcome expectations from of curriculum literacy - 7 items). The reliability coefficients related to the factors of the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers (.93 and .87) were found to be high. The correlation coefficient between the factors of Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers was calculated as .55 ($p < .01$). Significant differences between perceptions of curriculum literacy of middle school teachers who received graduate education in the field of curriculum and instruction and those of whom did not have provided additional evidence for the validity of the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers. The suggestions of this research for further research and practice are as follows: The Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers can be used to determine teachers' perceptions of curriculum literacy. The use of the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers can be considered as the first step in the development of curriculum literacy skills. The data can be collected from teachers who teach in primary and high schools with the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers. Longitudinal studies can be conducted to examine changes in teachers' perceptions of curriculum literacy. Qualitative data collection techniques can be used to measure teachers' curriculum literacy levels as directly as possible because the Perceived Curriculum Literacy Scale for Teachers is a self-report scale that measures teachers' perceptions of curriculum literacy.

Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme ve Geçerleme Çalışması

Koray Kasapoğlu, Afyon Kocatepe Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2663-2244

Öz

Öğretmenler, eğitim programı okuryazarlığından eğitim programının "ne"sini ve "nasıl"ını bilmeyi anlamaktadırlar (Kasapoğlu, 2017): Eğitim programının "ne"sini bilmek, bir eğitim programının öğeleri (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) hakkında bilgi sahibi olmak; eğitim programının "nasıl"ını bilmek ise bir eğitim programını uygulamayı ve eleştirmeyi bilmek ile ilişkilendirilmiştir. Literatür incelendiğinde eğitim programı okuryazarlığını doğrudan ele alan az sayıda çalışmaya (Bolat, 2017; Erdem & Eğmir, 2018; Kasapoğlu, 2017) rastlansa da öğretmenlerin algılanan eğitim programı okuryazarlığını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına hâlâ ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarını ölçen, iyi psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı geliştirmek ve geçerlemektir. Ölçek geliştirme aşamasında ölçek 240 öğretmene uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin program okuryazarı öğretmenin algılanan özellikleri ve program okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri olmak üzere iki faktörden meydana geldiğini ortaya koymuştur. Ölçek geçerleme aşamasında ölçeğin 17 maddelik nihai hâli 192 öğretmene uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin bu iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Faktörlerin her biri için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla .93 ve .87 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, çok değişkenli varyans analizi sonucunda algılanan eğitim programı okuryazarlığının öğretmenlerin eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim alıp almamalarına göre anlamlı farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'nden elde edilen puanların güvenilir ve geçerli olduğuna dair kanıtlar sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı, Öğretmen, Ölçek Geliştirme, Ölçek Geçerleme.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 963-977
DOI: 10.17679/inuefd.709688

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 26.03.2020
Kabul Tarihi : 03.07.2020

Önerilen Atıf

Kasapoğlu, K. (2020). Öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği: Bir ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 963-977. DOI: 10.17679/inuefd.709688

Bu araştırma 12-14 Kasım 2018 tarihlerinde Portorož, Slovenya'da düzenlenen EAPRIL (The European Association for Practitioner Research on Improving Learning) Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Bir eğitim programının başarıyla uygulanıp uygulanmadığını o eğitim programının nasıl anlaşıldığı belirleyebilir. Öğretmenlerin bir eğitim programını anlayabilmeleri için o eğitim programı hakkında bilgi sahibi olmaları yani, eğitim programı okuyazarı olmaları beklenir. Öğretmenler, eğitim programı okuyazarlığından eğitim programının "ne"sini ve "nasıl"ını bilmeyi anlamaktadırlar (Kasapoğlu, 2017). Eğitim programının "ne"sini bilmek, bir eğitim programının öğeleri (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) hakkında bilgi sahibi olmak; eğitim programının "nasıl"ını bilmek ise bir eğitim programını uygulamayı ve eleştirmeyi bilmek ile ilişkilendirilmiştir (Kasapoğlu, 2017). Yani, eğitim programı okuyazarlığı, eğitim programının öğelerinin bilgisine sahip olmayı gerektirmektedir (Bolat, 2017). Ayrıca, eğitim programı okuyazarlığına ilişkin bu iki tanımdan biri, diğerinin ön koşulu olarak düşünülebilir çünkü bir programı uygulamayı ve eleştirmeyi bilmek, o programın öğeleri hakkında bilgi sahibi olunmasını gerektirmektedir (Kasapoğlu, 2017). Fullan ve Pomfret (1977)'ye göre bir eğitim programının öğelerine (kazanımlar, içerik, eğitim durumları, sınav durumları) dair bilgi birikimi ve/veya deneyimler, programa bağlılığı yani, geliştirilen programın aslına uygun olarak uygulanmasını etkilemektedir (akt. Bümen, Çakar, & Yıldız, 2014). Programı inceleyen öğretmenler, programın beklentilerinden ve öğrenme-öğretme sürecinden daha fazla haberdar olduklarından programları uygularken daha hassas davranmaktadırlar (Bay, Kahramanoğlu, Döş, & Turan-Özpolat, 2017). Öğretmenlerin eğitim programı okuyazarlığı, öğretmenler ancak program geliştirme sürecine katılırlar ise gelişmeye başlayabilir. Bu sayede öğretmenler, program politikaları ve uygulamalarının farkında olacaklardır.

Literatür incelendiğinde eğitim programı okuyazarlığını doğrudan ele alan az sayıda çalışmaya (Bolat, 2017; Erdem & Eğmir, 2018; Kasapoğlu, 2017) rastlanmaktadır. Bolat (2017), öğretmen adaylarının eğitim programı okuyazarlığı yeterliliklerini ölçmek amacıyla Eğitim Programı Okuyazarlığı Ölçeği geliştirmiştir. Verilerin ölçek geliştirme aşamasında 313, ölçek geçirme aşamasında 215 öğretmen adayından toplandığı bu araştırma sonucunda toplam 29 madde ve iki faktörden (okuma ve yazma) oluşan varyansın % 43.54'ünü açıklayan, tamamının Cronbach alpha iç tutarlık katsayısının .94 olduğu Eğitim Programı Okuyazarlığı Ölçeği geliştirilmiştir. Kasapoğlu (2017) ise yürüttüğü olgubilimsel araştırmada öğretmenlerin eğitim programı okuyazarlığına yükledikleri anlamı ve eğitim programı okuyazarı olmak için edindikleri yaşantıları, öğretmenlerle gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış, bireysel görüşmelerle ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, eğitim programı okuyazarlığının eğitim programının okunmasından daha fazlasını gerektirdiğini, öğretmenlerin eğitim programı okuyazarlığını birbirinin ön koşulu kabul edilebilecek şekilde eğitim programının "ne"sini (eğitim programının öğelerini) ve "nasıl"ını (eğitim programını uygulamayı ve eleştirmeyi) bilmek olarak tanımladıklarını göstermiştir. Ayrıca, eğitim programı okuyazarlığının hem doğrudan (öğrenci başarısı) hem dolaylı (okul saygınlığı) amaçlarının olduğu, eğitim programı okuyazarı bir öğretmenin özelliklerinin öğretmenlerin eğitim programı okuyazarlığına ilişkin tanımları ile örtüştüğü, eğitim programı okuyazarlığını yine öğretmenlerin kendilerinin (kıdemli öğretmenlerin kendilerini güncellemeye yeterince güdülenmedikleri için) engellediği tespit edilmiştir. Yine öğretmenlerin eğitim programı okuyazarlığını geliştirmek için hizmet içi öğretmen eğitimi kapsamında eğitim programlarının öğretmenlere tanıtılmasını, öğretmenlerin programları okumalarını ve öğretmenlerin program okuyazarlıklarının izlenmesini önerdikleri ortaya çıkarılmıştır. Son olarak, eğitim programı okuyazarlığının hem doğrudan (öğretmenlerin kendilerine ve başkalarının öğretmenlere duydukları güven) hem dolaylı (okul saygınlığı) duyuşsal sonuçlarının olabileceği bulunmuştur. Erdem ve Eğmir (2018), Bolat (2017)'nin geliştirdiği Eğitim Programı Okuyazarlığı Ölçeğini öğretmen adaylarına uygulayarak öğretmen adaylarının eğitim programı okuyazarlığı düzeylerini belirlemişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının eğitim programı okuyazarlığı düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim türü, bölüm ve akademik başarı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Ölçeğin faktör yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmadığı bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının ölçek maddelerine oldukça katıldıkları, "eğitim programını okuma" boyutunda "eğitim programını yazma" boyutuna kıyasla daha yüksek ortalama puanlara sahip oldukları, eğitim programı okuyazarlığı düzeylerinin sadece bölümlerine ve akademik başarılarına göre anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin algılanan eğitim programı okuyazarlığını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına hâlâ ihtiyaç vardır. Bu araştırmada Kasapoğlu (2017)'nin görüşme verilerinden yazılan maddelerden oluşan, öğretmenlerin algılanan eğitim programı okuyazarlığını ölçen, iyi psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı geliştirmek ve geçirmek istenmektedir. Öğretmenlerin algılanan eğitim programı okuyazarlığını ortaya koyacak bu çalışmaya benzer bir çalışmaya literatürde henüz rastlanmamıştır. Sadece öğretmen adaylarının eğitim programı okuyazarlığı yeterliliklerini ölçmek amacıyla Bolat (2017) tarafından Eğitim Programı Okuyazarlığı Ölçeği geliştirilmiştir. Ancak 29 maddeden oluşan iki faktörlü ölçeğin uyum indeksleri (AGFI=.80, GFI=.83, RMSEA=.059, SRMR=.052), psikometrik özelliklerinin yeteri kadar iyi

olmadığını göstermektedir. AGFI ve GFI değerleri, .90'dan büyük (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2005), RMSEA değeri .05'ten küçük (Browne & Cudeck, 1993), SRMR değeri de .05'ten küçük (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2005) ise bu, ölçeğin verilere iyi uyum sağladığını göstermektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde bu çalışmanın öğretmenlere yönelik ilk ölçek geliştirme ve geçerleme çalışması olarak literatürdeki boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir. "Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği"nin güvenilir ve geçerli olduğuna dair kanıtlar sağlayacak bu çalışma sayesinde büyük örneklemelere ulaşılarak genellenebilir sonuçlar elde edilebilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarını ölçen, iyi psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı geliştirilmesi ve geçerlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yanıt aranacak sorular aşağıda verilmiştir: (1) Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği geçerli midir? (2) Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği güvenilir midir?

Araştırmanın Önemi

Araştırmanın sonuçlarının "Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği"nin güvenilir ve geçerli olduğuna dair kanıtlar sağlaması, "Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği"nin ileride yürütülecek araştırmalarda, özellikle öğretmenlerin eğitim programına bağlılık düzeylerinin ve/veya eğitim programını uygulamaya ilişkin algılarının yordanmasında, kullanılması öngörülmektedir. Zira pedagojik değişikliklerin başarısı, bir eğitim programının anlaşılıp uygulanmasını sağlayacak eğitim programı okuryazarlığı ile ilişkilidir (Kalin & Valenčić Zuljan, 2007).

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Nicel araştırma yöntemine sahip bu araştırma, tarama deseninde modellenmiştir. Tarama, örneklemin bir parçası olduğu evrenin bazı yönlerini tanımlamak için örneklemden sorular sorularak veri toplanmasını amaçlayan bir araştırma desendir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011: 419).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın ulaşılabilir evreni, Afyonkarahisar'daki devlet ortaokullarında görev yapan tüm öğretmenlerdir. Araştırma, hem ölçek geliştirme hem de geçerleme aşaması için iki veri toplama sürecini gerektirmektedir. Bu araştırma için iki farklı örneklem seçilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında veriler uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 240 gönüllü ortaokul öğretmeninden (142 kadın, 95 erkek, üç cinsiyetini belirtmemiş) toplanmıştır. Bu ortaokul öğretmenlerinin yaşları 22 ile 64 arasında değişmekte olup yaşlarının ortalaması 35.63 olarak hesaplanmıştır ($SS=7.36$). Ancak iki öğretmen yaşını belirtmemiştir. Öğretmenlerin kıdemleri 1 ile 40 yıl arasında değişmekte olup kıdemlerinin ortalaması 12.21 yıldır ($SS=7.32$). Sadece bir öğretmen kıdem yılını belirtmemiştir. Ölçek geliştirme aşamasında veri sağlayan ortaokul öğretmenlerinin branşları ise sırasıyla şöyledir: Türkçe ($n=41$), Matematik ($n=38$), Fen Bilimleri ($n=36$), İngilizce ($n=32$), Sosyal Bilgiler ($n=29$), Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ($n=18$), Beden Eğitimi ($n=15$), Teknoloji ve Tasarım ($n=14$), Bilişim Teknolojileri ($n=6$), Görsel Sanatlar ($n=4$), Rehberlik ($n=4$) ve Müzik ($n=2$). Sadece bir öğretmen branşını belirtmemiştir. Ortaokul öğretmenlerinin sadece 18'i eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans öğrenimi gördüklerini, 216'sı ilgili alanda lisansüstü düzeyde öğrenim görmediklerini belirtmiştir. Sadece altı öğretmen, eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü düzeyde öğrenim görüp görmediğini belirtmemiştir. Ölçek geliştirme aşamasında ortaya çıkan iki faktörlü ve en az sekiz göstergeye sahip yapıyı ölçek geçerleme aşamasında doğrulamak amacıyla yapılacak doğrulayıcı faktör analizi için denek sayısının en az 150 olması gerektiğine dikkat edilmiştir (Wolf, Harrington, Clark, & Miller, 2013). Bu nedenle ölçek geçerleme aşamasında ise veriler uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 192 gönüllü ortaokul öğretmeninden (102 kadın, 83 erkek, 7 cinsiyetini belirtmemiş) toplanmıştır. Bu ortaokul öğretmenlerinin yaşları 22 ile 59 arasında değişmekte olup yaşlarının ortalaması 34.72 olarak hesaplanmıştır ($SS=7.19$). Ancak bir öğretmen yaşını belirtmemiştir. Öğretmenlerin kıdemleri 1 ile 34 yıl arasında değişmekte olup kıdemlerinin ortalaması 11.44 yıldır ($SS=6.69$). Sadece altı öğretmen kıdem yılını belirtmemiştir. Ölçek geçerleme aşamasında veri sağlayan ortaokul öğretmenlerinin branşları ise sırasıyla şöyledir: Matematik ($n=31$), Türkçe ($n=30$), Fen Bilimleri ($n=27$), İngilizce ($n=23$), Sosyal Bilgiler ($n=22$), Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ($n=20$), Beden Eğitimi ($n=12$), Teknoloji ve Tasarım ($n=10$), Görsel Sanatlar ($n=6$), Bilişim Teknolojileri ($n=5$), Rehberlik ($n=3$), Müzik ($n=2$) ve İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri ($n=1$). Ortaokul öğretmenlerinin

sadece 8'i eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans öğrenimi gördüklerini, 179'u ilgili alanda lisansüstü düzeyde herhangi bir öğrenim görmediklerini belirtmiştir. Sadece beş öğretmen, eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü düzeyde öğrenim görüp görmediğini belirtmemiştir. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (23/02/2018-2018/22) ve Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alınmasının ardından uygulanan ölçeğin uygulanması, ölçek geliştirme aşamasında yaklaşık 20 dakika, ölçek geçirme aşamasında yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler, verilerin gizli kalacağı ile ilgili bilgilendirilmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Kasapoğlu (2017) yürüttüğü olgubilimsel araştırmada öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına yükledikleri anlamı ve eğitim programı okuryazarı olmak için edindikleri yaşantıları, öğretmenlerle gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış, bireysel görüşmelerle ortaya koymuştur. Ölçek geliştirme aşamasında Kasapoğlu (2017)'nin öğretmenlerle gerçekleştirdiği bireysel görüşme verilerinden 34 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin görüşmelerde ortaya koydukları ifadeler, bu araştırma için ölçek maddesine dönüştürülmüştür. Aşağıda öngörülen faktörler açıklanmıştır. Tablo 1'de ölçek maddelerine örnekler verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin Öngörülen Faktörleri ve Örnek Maddeler

Faktörler	Örnek Maddeler
Eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin algılanan özellikleri	Eğitim programı okuryazarı bir öğretmen, eğitim programını uygulamayı iyi bilen bir öğretmendir. Eğitim programı okuryazarlığı, eğitim programını eleştirmeyi bilmektir.
Eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri	Eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin öğrencilerini öğrenmeye güdülenmelerini kolaylaştırır. Eğitim programı okuryazarlığı, velilerin öğretmene duydukları saygının artmasıyla sonuçlanır.

Eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin algılanan özellikleri, eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin "kim" olduğu ile ilgili öğretmenlerin algıladıkları özelliklerdir. Örneğin, "eğitim programı okuryazarı bir öğretmen, eğitim programının öğelerini (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) iyi bilen bir öğretmendir." maddesi, eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin algılanan özelliklerinden biridir. *Eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri*, eğitim programı okuryazarlığının öğretmenlerin algıladıkları yararlarının ya da eğitim programı okuryazarlığına ilişkin sonuç beklentilerinin "ne" olduğu ile ilgilidir. Örneğin, "eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenin özsaygısının artmasıyla sonuçlanır." maddesi, eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararlarından/sonuç beklentilerinden biridir. Ölçek maddelerinden oluşan beşli Likert tipi (1 = tamamen katılmıyorum, 5 = tamamen katılıyorum) bir ölçek geliştirilmiştir.

Veri Analizi

Ölçek geliştirme aşamasında toplanan veriler, açımlayıcı faktör analizine (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyükoztürk, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013) tabi tutulurken ölçek geçirme aşamasında farklı bir örneklemeden toplanan veriler, doğrulayıcı faktör analizine (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2005) tabi tutulmuştur. Ardından ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, her bir alt boyut için de, hesaplanmıştır. Geçerliğe ek kanıt sağlamak amacıyla öğretmenlerin algılanan program okuryazarlığının daha önce belirlenmiş bağımsız değişkene (eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim alıp almama durumu) göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığı parametrik testlerden biri olan çok değişkenli varyans analizi ile incelenmiştir. Bu analizlerin tümü, istatistik paket programları ile gerçekleştirilmiş, anlamlılık değeri .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, araştırma iki aşamalı gerçekleştirildiğinden "Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğini Geliştirmeye İlişkin Bulgular" ve "Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğini Geçerlemeye İlişkin Bulgular" olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

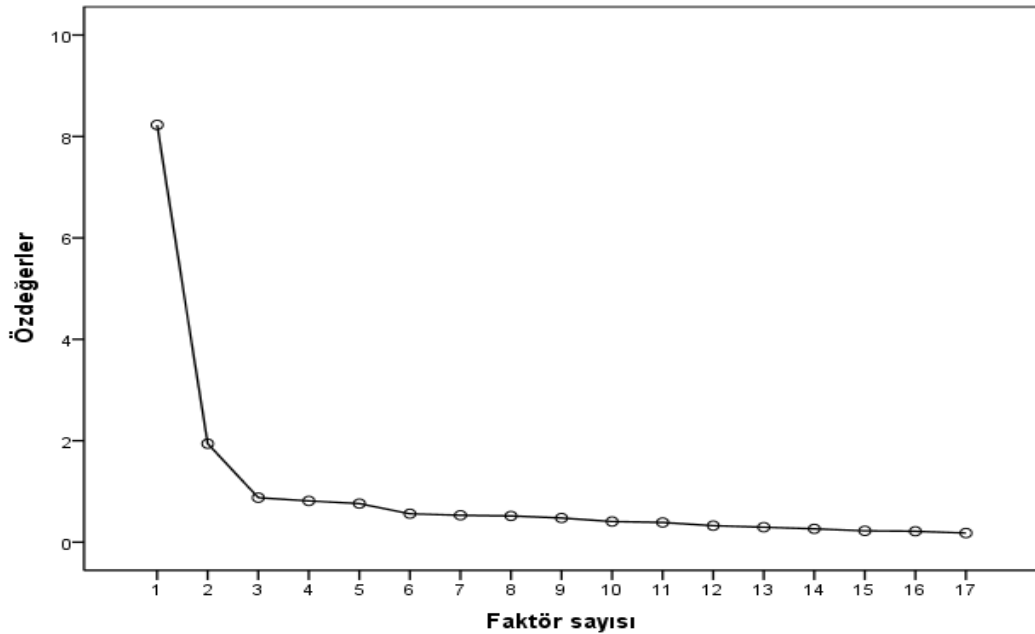
Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğini Geliştirmeye İlişkin Bulgular

Ölçek geliştirme aşamasında 240 ortaokul öğretmeninden toplanan veriler öncelikle kayıp veri analizine tabi tutulmuştur. Little's MCAR testi (Little & Rubin, 2002) istatistiksel olarak anlamlı bulunduğundan ($p < .05$) yani, kayıp veriler tümüyle seçkisiz olmadığından 37 denek liste hâlinde silinmiştir. Geri kalan 203 ortaokul öğretmenine ait veriler, geliştirilen ölçeğin faktör sayısının, hangi maddelerinin hangi faktöre yüklendiğinin belirlenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyükoztürk, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013) tabi tutulmuştur. Ancak AFA'dan önce ölçeğin olumsuz maddeleri (4, 5, 6 ve 7. maddeler) terslenerek kodlanmıştır. Daha sonra AFA'nın sayıltıları (metrik/sürekli değişkenlerin varlığı, ölçek maddeleri arasında .30'dan büyük korelasyonun olması, Bartlett küresellik testi, Kaiser-Mayer Olkin (KMO) değeri, çok değişkenli normallik ve uç değerlerin yokluğu) (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2009) kontrol edilmiştir ve karşılanmıştır. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, 5'li Likert tipi bir ölçek olup maddelerine her bir denegın vereceği tepki puanları, ölçek maddelerine katılma düzeyini gösteren metrik/sürekli değişkenlerdir. Ölçek maddeleri arasındaki korelasyonu gösteren korelasyon matrisi incelendiğinde korelasyon katsayılarının çoğunlukla en az .30 olduğu görülmüştür.

Maksimum olabilirlik (Costello & Osborne, 2005; Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999) ve direkt oblimin eğik döndürme (Preacher & MacCallum, 2003, p. 25) yöntemlerinin tercih edildiği AFA sonucunda Bartlett küresellik testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$\chi^2(136) = 2099.6, p < .001$]. Başka bir deyişle, korelasyon matrisinin birim matrisinden anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. KMO değeri ise .92 olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin .60'dan büyük olması, örneklemin AFA için yeterli büyüklükte olduğunu göstermiştir (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2009). Bu bulgular, ölçeğin AFA'ya uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Gerçekleştirilen ilk AFA sonucunda birden fazla faktöre yüklenen şu maddeler ölçekten çıkarılmıştır: 1, 2, 16, 18, 20, 24, 30, 32 ve 33. Ayrıca, sadece iki maddeden oluşan faktörlerdeki 4, 5, 6, 7, 28 ve 29. maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki madde sayısı 34'ten 19'a düşmüştür. Yinelenen AFA sonucu birden fazla faktöre yüklenen 8. madde de ölçekten çıkarılınca madde sayısı 18'e düşmüştür. Tekrarlanan AFA sonucunda üç faktörlü bir yapı oluşmuştur. Daha sonra güvenilirlik analizi yapılmıştır. 3. maddenin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerini (.255), .30'dan az olduğundan (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2009) ölçekten 3. madde de çıkarılmıştır. Dolayısıyla ölçekteki madde sayısı 17'ye düşmüştür.

AFA yinelenmiş ve ölçeğin faktör sayısına özdeğerlerin 1'den büyük olup olmamasına, Catell'in yamaç eğim grafiğine (şekil 1), açıklanan toplam varyansa (Stevens, 2002) bakılarak karar verilmiştir.



şekil 1. Catell Yamaç Eğim Grafiği

AFA sonucunda 17 maddelik iki faktörlü bir yapı oluşmuştur. İki faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans %59.82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin maddelerinin tüm faktör yükleri Tablo 2'de gösterilmifitir.

Tablo 2

Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği İçin Faktör Yükleri

	F1	F2
M9	.674	
M10	.735	
M11	.820	
M12	.820	
M13	.747	
M14	.734	
M15	.652	
M17	.763	
M19	.629	
M21		-.682
M22		-.773
M23		-.703
M25		-.871
M26		-.516
M27		-.644
M31	.577	
M34		-.859

F1: Eğitim programı okuyazarı öğretmenin algılanan özellikleri

F2: Eğitim programı okuyazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri

Hangi maddenin hangi faktöre yüklendiği, faktör yükleri için alt kesme noktası .30 kabul edilerek, belirlenmiştir (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2009). Faktör 1, maddeler okunduktan sonra "Eğitim programı okuyazarı öğretmenin algılanan özellikleri" olarak adlandırılmıştır: 10 madde - 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 31. (14. madde: Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, yenilenen eğitim programlarındaki öğretim yöntemlerini uygulayan bir öğretmendir.) Faktör 2 ise "Eğitim programı okuyazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri" olarak isimlendirilmiştir: 7 madde - 21, 22, 23, 25, 26, 27, 34. (26. madde: Eğitim programı okuyazarlığı, öğretmenin öz saygısının artmasıyla sonuçlanır.) Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları, ölçeğin iki alt boyutu için sırasıyla .92 ve .90, tamamı için ise .93 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alpha güvenilirlik katsayılarının .70'ten fazla olması, geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1978).

Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuyazarlığı Ölçeğini Geçerlemeye İlişkin Bulgular

Gözden geçirilmiş 17 maddelik 5'li Likert tipi Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuyazarlığı Ölçeği, ölçek geliştirme aşamasında ortaya çıkan iki faktörlü yapısının doğrulanması için 192 ortaokul öğretmenine uygulanmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında ortaya çıkan faktör yapısının ölçek geçirme aşamasında ortaya çıkacak faktör yapısına ne kadar iyi uyum sağladığını sınamak başka bir deyişle AFA'nın önerdiği modeli doğrulamak amacıyla (Jöreskog & Sörbom, 1993, Kline, 2005) veriler, LISREL 8.70 (Jöreskog & Sörbom, 1993) ile Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) tabi tutulmuştur. DFA'dan önce 192 ortaokul öğretmeninden toplanan veriler, kayıp veri analizine tabi tutulmuştur. Little's MCAR testi (Little & Rubin, 2002) istatistiksel olarak anlamlı bulunduğundan ($p < .05$) yani, kayıp veriler tümüyle seçkisiz olmadığından 16 denek liste hâlinde silinmiştir. DFA'nın çoklu doğrusallık, tek ve çok değişkenli normallik, uç değerler gibi sayılıtları (Flora, LaBrish, & Chalmers, 2012) kontrol edilmiş ve büyük ölçüde karşılanmıştır. Üç deneğe (8, 107 ve 120. denekler) ait Mahalanobis uzaklığı değerleri kritik ki-kare değerinden (20.52, $sd=5$) fazla olduğu için bu üç denek de liste hâlinde silinmiştir.

Tek değişkenli normallik her bir maddenin çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Q-Q grafikleri incelenerek kontrol edilmiştir. Çarpıklık katsayısının en fazla üç, basıklık katsayısının ise en fazla 10 olması dağılımın normal olduğunu gösterir (Kline, 2005). Ölçekteki her bir maddenin çarpıklık katsayısının ± 2 ve basıklık katsayısının ± 6 aralığında yer alması, tek değişkenli normallik sayılıtlarının karşılandığını göstermektedir. Ayrıca, verilerin çoğu Q-Q grafiklerinde yatayla 45 derecelik açı yapan bir çizgi boyunca dağılmaktadır. Bu da tek değişkenli normal dağılımın bir kanıtıdır (Tabachnick & Fidell, 2013).

Çok değişkenli normallik sayılıtları, Mardia'nın normalleştirilmiş çok değişkenli basıklık katsayısı ile test edilmiştir. Bu katsayı (27.9354), $p(p+2)$ denkleminde hesaplanan kritik değerden (323; $p =$ ölçekteki madde sayısı = 17) düşük olduğu için çok değişkenli normallik varsayılmıştır (Raykov & Marcoulides, 2008). Maddeler arasında çoklu doğrusallığın olup olmadığı maddeler arası korelasyon değerleri hesaplanarak

sınanmıştır. Maddeler arası korelasyon değerlerinin .12 ile .82 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu değerler, önerilen eşik değer olan .90'dan (Kline, 2005) düşük olduğundan verilerin çoklu doğrusal olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin tamamı, alt boyutları ve maddeleri için hesaplanan betimsel istatistik değerleri Tablo 3'te sunulmaktadır. Ölçekten alınan ortalama puanların "kararsızım"a karşılık gelen 3'ün gerçek alt sınırı olan 2.5'ten düşük olması katılımcıların ölçek maddelerine katılmadıklarını gösterirken, ortalama puanların "kararsızım"a karşılık gelen 3'ün gerçek üst sınırı olan 3.5'ten yüksek olması ise katılımcıların ölçek maddelerine katıldıklarını göstermektedir. Ölçek maddelerinin aritmetik ortalama değerlerinin çoğunun (12. madde: "Eğitim programı okuryazarlığı, okulun saygınlığını artırmayı amaçlar." ve 15. madde: "Eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin belirli testlerle düzenli olarak izlenmesi ile gelişir." hariç) "kararsızım"a karşılık gelen 3'ün gerçek üst sınırı olan 3.5'ten yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin ölçeğin 12 ve 15. maddelerine katılma konusunda kararsız kaldıkları düşünülebilir. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin tamamı ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalama değerleri de "kararsızım"a karşılık gelen 3'ün gerçek üst sınırı olan 3.5'ten yüksek bulunmuştur. Buna göre, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuyazarı öğretmenin algılanan özelliklerine, eğitim programı okuyazarlığının algılanan yararlarına/sonuç beklentilerine ve genel olarak Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin maddelerine katıldıkları söylenebilir.

Tablo 3

Ölçeğin Tamamı, Alt Boyutları ve Maddeleri İçin Hesaplanan Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut ve maddeler	\bar{X}	SS	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Çarpıklık	Basıklık
F1	4.11	.67	1.10	5	-1.40	3.96
F2	3.57	.79	1.29	5	-.31	-.07
Toplam	3.89	.64	1.18	5	-.90	2.54
M1	4.21	.80	1	5	-1.70	4.77
M2	4.28	.82	1	5	-1.99	5.89
M3	4.08	.89	1	5	-1.28	2.23
M4	4.19	.83	1	5	-1.79	4.91
M5	4.01	1.01	1	5	-1.17	1.20
M6	3.96	.91	1	5	-1.13	1.76
M7	4.02	.86	1	5	-.81	.54
M8	4.06	.81	1	5	-1.05	1.93
M9	4.27	.72	1	5	-1.42	4.38
M10	3.62	1.03	1	5	-.42	-.47
M11	3.51	1.07	1	5	-.44	-.24
M12	3.47	1.08	1	5	-.41	-.58
M13	3.54	1.06	1	5	-.38	-.47
M14	3.86	.89	1	5	-1.03	1.18
M15	3.45	1.05	1	5	-.56	-.34
M16	3.99	.83	1	5	-.93	1.41
M17	3.54	1.13	1	5	-.46	-.52

Geri kalan 173 ortaokul öğretmenine ait veriler, DFA'ya tabi tutulmuştur. Ölçeğin iki faktörlü yapısı test edilmiştir ve her bir madde ilgili faktöre atanmıştır. Modelin uyum gösterip göstermediğine ki-kare/serbestlik derecesi oranı (χ^2/df), düzeltilmiş iyi uyum endeksi (AGFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), normalleştirilmemiş uyum endeksi (NNFI), karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) indislerine bakılarak karar verilmiştir. χ^2/df değeri, 2 veya 3'ten küçük ise bu, modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006). AGFI, NNFI ve CFI değerleri, .90'dan büyük ise bu, modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2005). RMSEA değeri, .05'ten küçük ise bu, iyi uyumu; .05 ile .08 arasında ise bu, orta uyumu; .10'dan büyük ise bu, zayıf uyumu göstermektedir (Browne & Cudeck, 1993). RMR ve SRMR değerleri, .05'ten küçük ise bu, iyi uyumun göstergesidir (Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2005).

DFA sonuçları, hesaplanan ilk uyum indislerinin beklenen düzeyde olmadığını göstermiştir ($\chi^2/df = 3.01$, RMSEA = 0.11, GFI = 0.80, AGFI = 0.75, SRMR = 0.07, NNFI = 0.94, CFI = 0.95). Modifikasyon indisleri incelendikten sonra 10. ve 11., 2. ve 1., 8. ve 7. maddeler arasındaki hata kovaryansları serbest bırakılmıştır. Bu düzenlemenin ardından yinelenen DFA sonucunda $\chi^2/df = 2.05$, AGFI = .82, RMSEA = .078, NNFI = .96, CFI = .97 ve SRMR = .067 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak bu indisler, daha iyi bir uyumu

anlamlılık değeri, bağımlı değişken sayısı olan ikiye bölünmüştür. Dolayısıyla, F istatistikleri .025 anlamlılık değerinde değerlendirilmiştir. Tablo 4 tek değişkenli analiz sonuçlarını aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile göstermektedir. Bulgular, eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim alan ve almayan ortaokul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarı öğretmenin özelliklerine ve eğitim programı okuryazarlığının yararlarına/sonuç beklentilerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılıklar olmadığını ortaya koymuştur ($p > .025$).

Tablo 4

İlgili Betimsel İstatistiklerle Tek Değişkenli Analiz Sonuçları

Faktörler	Lisansüstü eğitim alan		Lisansüstü eğitim almayan		F
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin algılanan özellikleri	4.74	.17	4.08	.67	4.72
Eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri	3.54	1.09	3.55	.78	.001

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarını ölçmek için Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğuna dair kanıtlar sunmuştur. Ayrıca, Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, uygulaması kısa sürdüğünden ve sonuçları kolay yorumlandığından kullanışlı bir ölçme aracıdır. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin nihai formu (EK-1), 17 madde ve (eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin algılanan özellikleri – 10 madde ve eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri – 7 madde olmak üzere) iki faktörden oluşmaktadır. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin faktörlerine ilişkin güvenilirlik katsayılarının (sırasıyla .93 ve .87) yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin faktörleri arasındaki korelasyon katsayısı, .55 olarak hesaplanmıştır ($p < .01$). Lisansüstü eğitim alan ve almayan ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığına ilişkin algıları arasındaki anlamlı farklılıklar, Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin geçerliliğine ek kanıt sağlamıştır.

Bu araştırmanın uygulamaya ve ileriki araştırmalara dönük önerileri şunlardır: Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarını belirlemek için kullanılabilir. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarı bir öğretmenin özelliklerini nasıl algıladığı ve eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları/sonuç beklentileri hakkında bilgi verir. Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin kullanımı, eğitim programı okuryazarlığı becerilerinin gelişiminin ilk adımı olarak kabul edilebilir. Veriler, Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ile ilkokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlerden de toplanabilir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarındaki değişiklikleri incelemek amacıyla boyutsal araştırmalar yürütülebilir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini mümkün olduğunca doğrudan ölçmek için nitel veri toplama teknikleri de kullanılabilir çünkü Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarını ölçen bir öz bildirim ölçeğidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

Bu araştırma Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu (Proje No. 18.KARİYER.94) tarafından desteklenmiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (23/02/2018-2018/22) etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B., & Turan-Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bümen, N. T., Çakar, E., Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erdem, E., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Flora, D., LaBrish, C., & Chalmers, P. (2012). Old and new ideas for data screening and assumption testing for exploratory and confirmatory factor analysis. *Frontiers in Psychology*, 3, 1-21. doi:10.3389/fpsyg.2012.00055
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: The McGraw-Hill Companies
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R.E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kalin, J., & Valenčič Zuljan, M. (2007). Teacher perceptions of the goals of effective school reform and their own role in it. *Educational Sciences*, 33(2), 163-175.
- Kasapoğlu, K. (2017). *Program okuryazarlığının anlamı ve program okuryazarlığına ilişkin öğretmenlerin yaşadıkları deneyimler: Fenomenolojik bir çalışma* (Proje No. 16.KARİYER.164). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Preacher, K. J., & MacCallum, R. C. (2003). Repairing Tom Swift’s electric factor analysis machine. *Understanding Statistics*, 2(1), 13-43.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. New York: Routledge.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338, doi: 10.3200/JOER.99.6.323-338
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.

- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi lek hazırlama kılavuzu* (3. baskı). 19 Aralık 2018 tarihinde http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_lek_Hazırlama_Kılavuzu adresinden indirilmiştir.
- Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., & Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement*, 73(6), 913-934. doi: 10.1177/0013164413495237

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Koray KASAPOLU
kasapoglu@aku.edu.tr

EK-1: "Öğretmenlere Yönelik Algılanan Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği"nin Nihai Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu ölçek sizin eğitim programı okuryazarlığına ilişkin algılarınızı ölçmeyi amaçlamaktadır. Vereceğiniz cevaplar, bilimsel bir araştırmanın yürütülmesi amacıyla kullanılacak, kişisel bilgi ve görüşleriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Lütfen soruları cevaplamadan önce dikkatle okuyunuz. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur; her soruda size en yakın olan seçeneği işaretleyiniz.

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2. Yaşınız: (Yazınız)
3. Branşınız: (Yazınız)
4. Mesleki deneyiminiz: (Yıl olarak belirtiniz)
5. Eğitim Programları ve Öğretim alanı ile ilgili lisansüstü eğitim aldınız mı?
Hayır ()
Evet () ise size uygun olan(lar)ı seçiniz:
Yüksek Lisans () Doktora ()

#		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılmıyorum
1	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, eğitim programı ile ilgili son gelişmelerden haberdar bir öğretmendir.	1	2	3	4	5
2	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, eğitim programına göre kendini güncelleyen bir öğretmendir.	1	2	3	4	5
3	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, eğitim programını uygulamayı iyi bilen bir öğretmendir.	1	2	3	4	5
4	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, eğitim programının öğelerini (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) iyi bilen bir öğretmendir.	1	2	3	4	5
5	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, teoriyi pratiğe dökmeyi iyi bilen bir öğretmendir.	1	2	3	4	5
6	Eğitim programı okuyazarı bir öğretmen, yenilenen eğitim programlarındaki öğretim yöntemlerini uygulayan bir öğretmendir.	1	2	3	4	5
7	Eğitim programı okuyazarlığı, eğitim programını eleştirmeyi bilmektir.	1	2	3	4	5
8	Eğitim programı okuyazarlığı, eğitim programını uygulamayı bilmektir.	1	2	3	4	5
9	Eğitim programı okuyazarlığı, eğitim programının olumlu ve olumsuz yönlerini bilmektir.	1	2	3	4	5
10	Eğitim programı okuyazarlığı, okulların başarısının artmasıyla sonuçlanır.	1	2	3	4	5
11	Eğitim programı okuyazarlığı, okulların saygınlığının artmasıyla sonuçlanır.	1	2	3	4	5
12	Eğitim programı okuyazarlığı, okulun saygınlığını artırmayı amaçlar.	1	2	3	4	5
13	Eğitim programı okuyazarlığı, öğrencilerin öğretime duydukları saygının artmasıyla sonuçlanır.	1	2	3	4	5
14	Eğitim programı okuyazarlığı, öğretmenin özsaygısının artmasıyla sonuçlanır.	1	2	3	4	5
15	Eğitim programı okuyazarlığı, öğretmenlerin belirli testlerle düzenli olarak izlenmesi ile gelişir.	1	2	3	4	5
16	Eğitim programı okuyazarlığı, öğretmenlerin öğrencilerini öğrenmeye güdülemelerini kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
17	Eğitim programı okuyazarlığı, velilerin öğretime duydukları saygının artmasıyla sonuçlanır.	1	2	3	4	5

Development of Digital Parental Awareness Scale

Abdullah MANAP, Batman University, 0000-0001-5531-5745

Emine DURMUŞ, İnönü University, 0000-0002-7102-5833

Abstract

The aim of this study is to determine the dimensions of digital parenting awareness level of parents according to the exploratory sequential pattern model and to develop a valid and reliable scale regarding their digital parenting awareness. Firstly, the dimensions of digital parenting awareness were determined by content analysis of qualitative interviews. In the second stage, a scale that determines the digital parenting awareness of parents is developed. Digital parenting awareness is determined to be five-dimensional based on the qualitative findings. A pool of items was created by examining the qualitative study results and the literature. In the next stage, a scale was developed which aims to measure the digital awareness of the parents and whose validity and reliability analyzes are conducted. In the scale development phase; for the construct validity of the scale, exploratory factor analysis was performed on 461 parents whose children went to primary school. Confirmatory factor analysis was performed on 291 different parents. Internal consistency coefficients, test-half analysis, item analyzes and criterion validity findings were obtained with regard to the reliability of the scale. At the end of the research, a four-dimensional and 16-item "Digital Parenting Awareness Scale" was developed whose validity and reliability were tested. According to research results, when the sub-dimensions of the Digital Parenting Awareness Scale and its qualitative findings are compared, the findings obtained support each other. Sub-themes of qualitative findings are like efficient usage, protecting from risks, being a role model, digital negligence and being open to innovations. It appears to be that the sub-dimensions of the scale are in the form of efficient usage, protecting from risks, being a role model and digital negligence as likewise these of the qualitative sub-themes. It is inferred that digital parenting awareness of the parents can be determined with the sub-dimensions included in the scale.

Keywords: Digital parenting, digital parenting awareness, digital, parent, exploratory sequential pattern.



İnönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 978-993
DOI: 10.17679/inuefd.711101

Article type:
Research article

Received : 30.03.2020
Accepted : 04.06.2020

Suggested Citation

Manap, A. & Durmuş, E. (2020). Development of Digital Parental Awareness Scale, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 978-993. DOI: 10.17679/inuefd.711101

This article was produced from a doctoral dissertation accepted by Inonu University, Institute of Educational Sciences in September, 2020.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

When the digital parenting concept is examined, it is seen that for the first time in the literature it used by Rode (2009). In this pioneering study, the researcher emphasized the children's online safety and parents' responsibility to protect them. Within the scope of the digital parenting concept; besides the classical parent roles, their roles in the digital world in the parent-child axis are also included in the study. In one of the studies, the digital parenting concept has been defined as providing protection, monitoring the use of social media, finding information and resources, and establishing relationships (Huang, Chen & Straubhaar; 2018). According to Yurdakul, Dönmez, Yaman and Odabaşı (2013) digital parenting is used for the individuals who act according to the needs of the digital age, master digital tools at a basic level, are aware of the possibilities, protect their children against the risks in these environments, instill their children the respect for personal rights in the virtual environment as well as in real life and open to technological innovations that are changing and developing rapidly.

According to literature, digital parenting can be conceptualized as follows: parents' ability to be aware of the risks and opportunities of digital technologies for children, recognizing their problematic usages, controlling their children in the digital world and lastly as a parent to be a positive role model for them.

This study consists of the parents who have children in primary school both as a working group during the qualitative interviews and the scale development phase. Accordingly, it is thought that developing an original scale that can be used for parents with children in primary school will contribute to the studies on the digital dimension of parenting awareness. Thus, it can be said that qualitative interviews about digital parenting awareness and the development of digital parenting awareness scale will contribute to determining the dimensions of digital parenting awareness, and clarifying the limits of duties and responsibilities of parents on digital technologies in the parent-child axis.

Purpose

This research which designed according to the exploratory sequential pattern model aims to determine the dimensions of digital parenting awareness and develop a valid reliable measurement tool. For this purpose, answers to the following research questions were sought:

1. What are the dimensions of digital parenting awareness?
2. Is the measurement tool prepared to determine parents' digital parenting awareness valid and reliable?

Method

The mixed method was used in the study aimed at determining the level of digital parenting awareness. The mixed method is the most suitable model for the purpose of this research as it provides most useful techniques to evaluate both qualitative and quantitative findings together (Leech and Onwuegbuzie; 2009). In the study, the exploratory sequential pattern model was preferred because it meets the assumptions like the absence of existing measurement tools and the unclear concept forms (Creswell & Clark; 2015). At the qualitative stage, there were twelve interviews held with parents. At the quantitative stage; 461 parents were reached in the first place for exploratory factor analysis and 292 parents were present for confirmatory factor analysis in the second stage of study.

Findings

Study-1 contains the views of parents about digital parenting awareness. In this section, findings related to individual interviews with parents are included. According to the results of the content analysis, sub-themes codes and their related factors that affect the digital parenting level were determined with the precoding technique. The qualitative data is collected under 5 sub-categories. These categories are named as efficient usage, protecting from risks, being a role model, being open to digital negligence and innovation. Under the efficient usage sub-theme, there are three codes whose percentile range from 25% to 66%. Under the protecting from risks sub-theme, there are six codes whose percentile range from 8% to 58%. Under the sub-theme of being a role model, there are six codes whose percentile range from 25% to 58%. Under the digital negligence sub-theme, there are three codes whose percentile range from 25% to 58%. And lastly under the sub-theme of being open to innovations, there are three codes whose percentile range from 8% to 33%.

Study-2 covers the validity and reliability findings of the prepared digital parenting awareness scale. In this section; in line with the validity and reliability studies of DPAS (Digital Parenting Awareness Scale), exploratory factor analysis was examined for the content validity and construct validity of the scale. Within the scope of reliability analysis; findings related to internal consistency coefficient, item analysis, test-half analysis and the relationship between sub-dimensions are included. Confirmatory factor analysis was performed with the data obtained in the second stage of Study-2. According to the findings, digital parenting awareness scale with its 16 items and its 4 sub-dimensions was brought in to the literature.

Discussion & Conclusion

In this study; firstly, interviews were made with twelve parents regarding digital parenting awareness. By analyzing the interviews content, the dimensions of digital parenting awareness were determined according to the literature. Based on the findings, the dimensions of digital parenting awareness have designated as: efficient usage, protecting from risks, being a role model, digital negligence and being open to the innovations. In addition, it is inferred that the dimensions related to digital parenting awareness can explain the digital parenting awareness of the parents who have children in primary school in an inclusive way.

According to the results of this research; when the sub-dimensions of the Digital Parenting Awareness Scale and its qualitative findings are compared, the obtained findings support each other. Sub-themes of qualitative findings are seen as efficient usage, protecting from risks, being a role model, digital negligence and being open to innovations. The sub-dimensions of the scale are appeared to be efficient usage, protecting from risks, being a role model and digital negligence. It is concluded that digital parenting awareness of the parents can be determined based on the sub-dimensions included in the scale.

According to the findings, digital parenting awareness can be examined according to different demographic variables like individuals' professions or their socio-economic backgrounds. New studies can be conducted to examine the relationships between digital parenting awareness, parental internet addiction and the children's internet addiction. Lastly, it will be useful if the relationships between variables such as digital parenting awareness and family adaptation, healthy development characteristics of children and their problematic internet usage can be examined.

Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

Abdullah MANAP, Batman Üniversitesi, 0000-0001-5531-5745

Emine DURMUŞ, İnönü Üniversitesi, 0000-0002-7102-5833

Öz

Bu araştırmanın amacı, keşfedici sıralı desen modeline göre dijital ebeveynlik farkındalığının boyutlarını belirlemek ve anne babaların dijital ebeveynlik farkındalık düzeyine ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. İlk basamakta nitel görüşmelerin içerik analizi ile dijital ebeveynlik farkındalığının boyutları belirlenmiştir. İkinci aşamada, anne-babaların dijital ebeveynlik farkındalığını belirleyen bir ölçek geliştirilmiştir. Nitel bulgulara göre; dijital ebeveynlik farkındalığının beş boyutlu olduğu sonucuna varılmıştır. Nitel çalışma sonuçları ve alan yazı incelenerek bir madde havuzu oluşturulmuştur. Sonraki aşamada geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan ve ebeveynlerin dijital farkındalığını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında ölçeğin yapı geçerliği için ilkokula giden çocuğa sahip 461 ebeveyn üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Farklı 291 ebeveyn üzerinden doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayıları, test yarılama analizi, madde analizleri ve son olarak ölçüt geçerliği bulguları elde edilmiştir. Araştırma sonunda, geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş, , dört boyutlu ve 16 maddelik bir "Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği" geliştirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği'nin alt boyutları ile nitel bulguları karşılaştırıldığında elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir. Nitel bulguların alt temaları; verimli kullanım, risklerden koruma, model olma, dijital ihmal ve yeniliklere açık olma şeklindedir. Ölçeğin alt boyutlarının da; verimli kullanım, risklerden koruma, model olma ve dijital ihmal şeklinde olduğu görülmektedir. Ölçek de yer alan alt boyutlarla ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalığının belirlenebileceği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital ebeveynlik, dijital ebeveynlik farkındalığı, dijital, ebeveyn, keşfedici sıralı desen.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 978-993
DOI: 10.17679/inuefd.711101

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 30.03.2020
Kabul Tarihi : 04.06.2020

Önerilen Atf

Manap, A. & Durmuş, E. (2020). Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 978-993. DOI: 10.17679/inuefd.711101

Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Eylül, 2020 tarihinde kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Dijital ebeveynlik kavramı literatür ışığında incelendiğinde ilk kez Rode (2009) tarafından kullanıldığı görülmektedir. Bu öncü çalışma da araştırmacı, çocukların çevrimiçi güvenliği ve ebeveynlerin koruma sorumluluğu olduğu üzerinde durmuştur. Dijital ebeveynlik kavramı kapsamında, klasik ebeveyn rollerinin yanı sıra dijital dünyada ebeveyn-çocuk ekseninde ebeveynlerin dijital dünyaya ilişkin rolleri de dahil edilmiştir.

Bir çalışmada dijital ebeveynlik kavramı; koruma sağlama, sosyal medya kullanımını izleme, bilgi ve kaynak bulma ve ilişki kurma şeklinde kavramsallaştırılmıştır (Huang, Chen ve Straubhaar, 2018). Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı (2013) dijital ebeveynliği; dijital çağın gereksinimlerine göre hareket eden, temel düzeyde dijital araçlara hakim, imkanların farkında olan, çocuklarını bu ortamlardaki risklere karşı koruyabilen, gerçek hayatta olduğu gibi sanal ortamda da kişi haklarına saygılı olmayı çocuklarına aşılayan, hızla değişen ve gelişen teknolojik yeniliklere açık olan birey şeklinde tanımlamıştır. Başka bir çalışmada dijital ebeveynlik kavramını; dijital ağ tabanlı eğitim yeteneklerinin geliştirilmesi, çevrimiçi içerik oluşturabilme ve geliştirme, çevrimiçi eğitimde ebeveynlerin katılımı ve destek toplulukları konularında çalışmalar yapmak için kullanmışlardır (Samuelson, Mather ve Small, 2011, Akt. Clarkson, 2014: 30). Schweller (2014) ve Vaillancourt (2015) ise dijital ebeveynlik rollerine ilişkin çalışmalarını dijital annelik kavramı üzerinden ele alarak feminist bir bakış açısıyla yaklaşmışlardır.

Alanyazında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, dijital ebeveynlik şu şekilde kavramsallaştırılabilir. Ebeveynlerin dijital teknolojilerin çocuklar açısından risk ve fırsatlarının farkında olması, çocukların problemleri kullanımını bilen, çocuklarını dijital dünyada kontrol edebilen ve olumlu rol model olabilen ebeveynlik rolüdür.

Çocukların ve ergenlerin dijital teknolojiyi problemleri kullanımını içsel nedenlere bağlı olduğu gibi dışsal nedenlere de bağlıdır (Lauricella, Wartella ve Rideout, 2015; Nikken ve Schols, 2015; Valcke, Bonte, DeWever ve Rots, 2010). Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde dışsal faktörlerin başında ebeveynler gelmektedir. Aile ilişkileri (Van Den Eijnden, Spijkerman, Vermulst, van Rooij ve Engels, 2010), ebeveyn-çocuk bağlamında kuşak çatışmaları (Shek ve Yu, 2016), aile içinde yüklenen roller, ebeveynlerin tutumu (Eşçi, 2014), dijital ebeveynlik farkındalık düzeyi gibi ailesel özelliklerin de dijital teknolojilerin kullanım biçimini etkilediği düşünülmektedir.

İnternetin günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmesi, ebeveynlerin çocuklarına yönelik kaygılarının artmasına neden olmaktadır (Haddon, 2006). Bu kaygı, ebeveynleri, dijital dünyada sorumluluklarının neler olduğu, çocuklarını nasıl koruyacakları ve dijital dünyada ebeveynlik rollerinin nasıl konumlandırılacağına yönelik gittikçe artan daha çok bilgi arayışına itmektedir (Fletcher ve Blair, 2014; Lauricella ve diğerleri, 2015; Kennedy, 2011). Bu gerekçeler göz önüne alındığında, dijital ebeveynlik rolü, ebeveynlerin, çocukların yaşantılarına ilişkin paylaşımlarını da kapsamaktadır. Çocukların dijital ortamlarda korku, umut, istek ve ihtiyaçları ile ilgili beklentilerini paylaşımları, ebeveynlerin sorumluluk alanını genişletmektedir. Dijital koşullar, ebeveynlere çocuklarını dijital ortamlarda da bilme, anlama sorumluluğu yüklemektedir. Bu başlıklar, ebeveynlerin sorumluluk alanına ilişkin bir çerçeve belirleme gereğini vurgulamaktadır (Selwyn, 2004).

Anne-babaların dijital ebeveynlik rollerine, çocukların internet erişimine ışık tutmanın önemli olduğu ve dijital ebeveynlik kalıpları, nedenleri ve sonuçlarına ilişkin yeterince bilimsel çalışma olmadığı vurgulanmaktadır (Huang ve diğerleri, 2018). Dijital ebeveynlik farkındalığının boyutlarının belirlenmesi ve düzeyini belirleyecek ölçme araçlarının olması, ebeveynlerin teknoloji kullanımı konusunda sorumluluk alanına ilişkin çerçeveyi belirleyebilmek adına literatüre katkı sağlayacaktır.

Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin uygulanacağı ebeveyn grubu ilkökulda çocuğu olan anne babalar ile sınırlandırılmıştır. İlkokul çağının okuma yazma becerisinin kazanıldığı gelişim dönemi olduğu için çocukların teknoloji kullanımı riskleri ve faydaları açısından farklı bir boyut kazanmaktadır. Yurtiçi alan yazı incelendiğinde ilkökul giden çocuğa sahip anne-babalara yönelik dijital ebeveynlik farkındalığına ilişkin kapsayıcı bir ölçeğe rastlanmamıştır. Ebeveynlerin kendilerini değerlendirdiği ve doğrudan dijital ebeveynlik ile ilişkili iki ölçeğe ulaşmıştır. Bu çalışma kapsamında geliştirilmesi düşünülen ölçek, benzer isimlerle anılan ölçeklerden (Yaman, 2018; İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz, 2018), alt boyutları, kapsamı ve beceri ya da tutum ölçmekten çok farkındalığı ölçmesi açısından farklılaştığı görülmektedir.

Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlik Ölçeği (Yaman, 2018) bilişim teknolojilerin kullanımına ilişkin ağırlıklı olarak beceri ölçmesi ve ortaokulda çocuğu olan ebeveynler ile sınırlı olması açısından planlanan "Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği"nden ayrıştığı düşünülmektedir. Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği'nin (İnan-Kaya ve diğerleri, 2018) ise farkındalık düzeyini ölçmenin aksine öğrencilerin dijital araçları kullanımına ilişkin ebeveynlerin tutum ve görüşlerini ölçmektedir. Ayrıca ebeveynlerin hangi yaş aralığındaki çocuğa sahip olması ile ilgili bir sınırlama olmadığı görülmüştür.

Bu çalışma hem nitel görüşmeler aşamasında hem de ölçek geliştirme aşamasında çalışma grubu olarak ilkökulda çocuğu olan ebeveynleri kapsamaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde, ilkökulda çocuğu olan ebeveynlere yönelik kullanılabilir özgün bir ölçek geliştirilmesinin ebeveynlik farkındalığının dijital boyutuna ilişkin yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dijital ebeveynlik farkındalığına ilişkin yapılan nitel görüşmeler ve dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi, dijital ebeveynlik farkındalığının boyutlarının belirlenmesine, buna bağlı olarak ebeveyn-çocuk ekseninde dijital teknolojiler konusunda ebeveynlere düşen görev ve sorumlulukların sınırlarını belirlemeye katkı sağlayacağı söylenebilir.

Keşfedici sıralı desen modeline göre tasarlanan bu çalışmada, dijital ebeveynlik farkındalığının boyutlarını belirlemek ve geçerli güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Dijital ebeveynlik farkındalığının boyutları nelerdir?
2. Anne babaların dijital ebeveynlik farkındalığını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçme aracı geçerli ve güvenilir midir?

YÖNTEM

Anne babaların dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, hem nitel bulguları, hem de nicel bulguları birlikte değerlendirme şansı vermesi yönüyle (Leech ve Onwuegbuzie, 2009) bu araştırmanın amacı için en uygun görülen modeldir. Çalışmada, mevcut ölçme aracının olmaması, kavramın biçimlerinin belli olmaması gibi varsayımları karşıladığı için keşfedici sıralı desen modeli tercih edilmiştir (Creswell ve Clark, 2015).

Birinci (Nitel) Aşama Çalışma Grubu

Keşfedici sıralı desenin birinci adımında nitel bulgulara ulaşmak amaçlanmıştır. Nitel bulgular için amaçlı örnekleme yöntemi (Özmantar, 2018: 94; Can, 2017: 25; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017: 92) tercih edilmiştir. Akıllı telefon, tablet, bilgisayar kullanabilen ve ilkökulda öğrenim gören çocuğa sahip on iki ebeveyn ile çalışılmıştır (Tablo-1).

Tablo 1
Nitel Aşamaya Katılım Gösteren Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Katılımcı kodu	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Düzeyi	Meslek	Çocuk Sayısı	Akıllı telefon Kullanım Süresi (Yıl)
E1	Erkek	35	Lisans	Esnaf	3	5
E2	Erkek	48	Yüksek lisans	Eğitimci	4	5
E3	Erkek	37	Yüksek lisans	Akademisyen	2	7
E4	Kadın	40	Lisans	Öğretmen	2	8
E5	Kadın	35	Lise	Ev Hanımı	2	3
E6	Erkek	39	Lisans	Astsubay	2	2
E7	Kadın	28	Ön lisans	Ev Hanımı	1	4
E8	Kadın	41	Lisans	Öğretmen	3	3
E9	Erkek	42	Tıpta Uzmanlık	Doktor	2	8
E10	Kadın	31	Lise	Ev hanımı	2	5
E11	Kadın	30	Lisans	Memur	1	7
E12	Kadın	37	İlköğretim	Ev Hanımı	3	4

Tablo-1 incelendiğinde; nitel çalışma grubunun, yedi kadın ve beş erkek ebeveyninden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları 28 ile 48 arasında değişmekte ve yaş ortalamaları \bar{x} = 36.9 'dir. Katılımcılar en az ilköğretim mezunu, en çok yüksek lisans mezunudur ve katılımcıların çocuk sayıları bir ile dört arasında değişmektedir. Son olarak katılımcıların akıllı telefon kullanım süreleri incelendiğinde; 2 ile 8 yıl süreyle akıllı telefon kullanıcısı olduğu görülmektedir.

İkinci (Nicel) Aşama Çalışma Grubu

Nicel verilerin toplanması iki aşamalı gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada; AFA, croanbach alfa, madde toplam korelasyonları ve test yarılama analizleri için 461 ebeveyne ulaşılmıştır (Tablo-2). İkinci aşamada, DEFÖ'nün doğrulayıcı faktör analizini yapmak amacıyla 292 ebeveyne ulaşılmıştır (Tablo-2).

Tablo 2
Nicel Çalışma Gruplarına (AFA ve DFA) İlişkin Katılımcıların Demografik Özellikleri

		AFA			DFA		
		N	Yüzdelerik Dağılım %	Standart Sapma	N	Yüzdelerik Dağılım %	Standart Sapma
Cinsiyet	Kadın	325	70,5	.457	180	61,6	.487
	Erkek	136	29,5		112	38,4	
Eğitim Düzeyi	İlkokul	84	18,2	1.239	42	14,4	1.181
	Ortaokul	51	11,1		42	14,4	
	Lise	106	23,0		72	24,7	
	Üniversite	186	40,3		115	39,4	
	Lisansüstü	34	7,4		21	7,2	
Meslek	Ev Hanımı	205	44,5	2.034	119	40,8	2.034
	Eğitimci	108	23,4		75	25,7	
	Memur	30	6,5		12	4,1	
	İşçi	21	4,6		16	5,5	
	Sağlık Personeli	28	6,1		24	8,2	
	Serbest Meslek	26	5,6		28	9,6	

*N: 461, **N: 292

Tablo-2 incelendiğinde; AFA için 325 kadın ve 136 erkek olmak üzere 461 katılımcıya ulaşıldığı görülmektedir. DFA için 180 kadın ve 112 erkek olmak üzere 292 katılımcıya ulaşılmıştır. Hem AFA ve hem DFA için toplanan verilerde en yüksek katılımın ev hanımları tarafından gerçekleştirildiği gözle çarpılmaktadır. Eğitim düzeyine göre incelendiğinde ise en yüksek katılımın üniversite, en düşük katılımın lisansüstü mezunları tarafından gerçekleştirildiği saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği" ve ölçüt kriteri için "Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği. Literatür taraması ve nitel görüşmelerin içerik analizleri sonucunda 43 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. İlkokula giden çocuğa sahip ebeveynlere yönelik olmayan maddeler, yapısal olarak farklı olguları ölçen maddeler ve anlam olarak birbirlerine çok yakın olduğu düşünülen maddeler çıkarılarak denemelik ölçme aracı 27 madde ile uzman görüşüne sunulmuştur. Madde havuzundaki ifadelerin uygunluğunu değerlendirmek için eğitim bilimleri bölümünden bir profesör, iki doçent ve iki dr. ögr. üyesi ve bir doktora öğrencisi; bilgisayar öğretim ve teknolojileri alanında bir profesör, bir dr. ögr. üyesi, bir öğretim görevlisi ve bir doktora öğrencisi olmak üzere toplam on uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra bir dil bilgisi uzmanının da değerlendirmesi alınarak 28 maddelik form elde edilmiştir. AFA çalışma grubu için 28 maddelik havuz oluşturulmuştur. DFA çalışma grubu için AFA sonuçlarına göre ortaya çıkan 16 maddelik DEFÖ formu oluşturulmuştur.

Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin dört alt boyu vardır. Bunlar; Risklerden Koruma (RK, 4 madde) ; Verimli Kullanım (VK, 4 madde); Olumsuz Model Olma (OMO; 4 madde) ve Dijital İhmal (Dİ, 4 madde) 'dir. Ebeveynlerden, her bir ifadeyle hangi sıklıkta karşılaştıkları likert tipi derecelendirme ile göstermeleri istenmiştir. Maddelere verilen tepkiler, 1=Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Sıklıkla, 5=Her Zaman şeklinde derecelendirilmiştir. DEFÖ'nün alt boyutları birbirlerinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmektedir. Alt boyutlardan alınabilecek puanlar 4–20 arasında değişmektedir. Risklerden Koruma ve Verimli Kullanım alt boyutlarından alınan puanların yüksek olması dijital ebeveynlik farkındalığının yüksek olduğunu; Olumsuz Model Olma ve Dijital İhmal alt boyutlarından alınan puanların yüksek olması dijital ebeveynlik farkındalığının düşük olduğunu göstermektedir.

Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği. Ölçüt kriteri olarak kullanılmak amacıyla çalışmaya dâhil edilen "Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği" İnan-Kaya, Bayraktar ve Yılmaz (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 12 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar sırasıyla; "Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama" (6 madde) ve "Dijital Medya Risklerinden Koruma" (6 madde) şeklindedir. Ölçek puanları likert tipi seçenekler aracılığı ile toplanmaktadır. Buna göre; "tamamen katılıyorum" (5), "katılıyorum" (4), "kararsızım"

(3), "katılmıyorum"(2) ve "hiç katılmıyorum"(1) ifadeleri kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin "Dijital Medya Risklerinden Koruma" alt ölçeği kullanılmıştır. İlgili alt ölçeğin tüm ölçek ile ilişkisi .671 düzeyindedir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Nitel verilere ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile çocuğu ilkokula devam eden çocuğa sahip on iki ebeveyn ile nitel görüşme gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler çevrimiçi ortamda önce AFA için daha sonra DFA için farklı zamanlarda iki aşamada toplanmıştır. Katılımcılar, ilkokula devam eden çocuğa sahip ebeveynlerden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Nitel veriler, örüntüleri belirleme, analiz etme ve raporlaştırma amacıyla içerik analizi ile incelenmiştir (Braun ve Clarke, 2019). Ön kodlama tekniği ile dijital ebeveynliği oluşturan faktörlere ilişkin boyutlar belirlenmiştir (Saldana, 2019: 97). Nicel aşama için SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Geliştirilmesi planlanan ölçeğin; yapı geçerliliği için AFA ve DFA yapılmıştır. Ölçek maddelerinin birbirleriyle tutarlılığını test edebilmek amacıyla cronbach alfa (α) katsayısı ve madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Yine güvenilirliğini sınamak amacıyla test yarılama yöntemi kullanılarak korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Çalışma 1

Çalışma 1; anne-babaların, dijital ebeveynlik farkındalığına ilişkin görüşlerini içermektedir. Bu bölümde ebeveynler ile yapılan bireysel görüşmelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İçerik analizi sonuçlarına göre ön kodlama tekniği ile dijital ebeveynlik düzeyini etkileyen faktörlere ilişkin alt temalar ve alt temalara bağlı kodlar belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo-3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Dijital Ebeveynlik Farkındalığının Boyutları

Alt Temalar	Kodlar	f	%
Verimli Kullanım	Dersleri için kullanımını sağlama	8	66.3
	Olumlu yanlarına vurgu yapma	3	25
	Faydalı bilgileri paylaşma	3	25
Risklerden Koruma	Kontrol-Gözetim	7	58.3
	Zaman Sınırlaması	5	41.6
	Çoc. koruma programı, aile paketi kullanma	5	41.6
	İletişim kanallarının açık kalması için güven tesisi	4	33.3
	Tavsiyede bulunma	3	25
	Dijital oyunları beraber oynama	1	8.3
Model Olma	Uzun süre akıllı telefon ile meşgul olma	7	58.3
	Telefonla uğraşırken çocuğu jest, mimik veya söylemle öteleme	5	41.6
	Çocuğun faydalı kullanıldığını görmesi	4	33.3
	Çocuğu dinliyormuş gibi yapıp telefonla uğraşmaya devam etme	3	25
	Çocuk iletişime geçmek istediğinde telefonu kapatma	3	25
Dijital İhmal	Ailecek sınırlı kullanma	2	16.6
	Başkaları varken aşırı kullanımı göz ardı etme	7	58.3
	Çocuğun ısrarcı tutumuna karşı yenik düşme	4	33.3
Yeniliklere Açık Olma	Meşgulken, kullamım süresi veya şeklini takip etmeme	3	25
	Çocuklar açısından teknolojik gelişmelere açık olma	4	33.3
	Çocuklar için teknolojiye adapte olma	3	25
	Beceri geliştirmek için uzmanlardan destek alma	1	8.3

Tablo-3 incelendiğinde nitel verilerin 5 alt kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler verimli kullanım, risklerden koruma, model olma, dijital ihmal ve yeniliklere açık olmak olarak adlandırılmıştır. Verimli kullanma alt teması altında oranı % 25 ile % 66 arasında değişen üç kod yer almaktadır. Risklerden koruma alt teması altında, oranları % 8 ile % 58 arasında değişen altı kod yer almaktadır. Model olma alt

teması altında, oranları % 25 ile % 58 arasında değişen altı kod yer almaktadır. Dijital ihmal alt teması altında, oranları % 25 ile % 58 arasında değişen üç kod yer almaktadır. Yeniliklere açık olma alt teması altında ise oranları % 8 ile % 33 arasında değişen üç kod yer almaktadır.

Çalışma 2

Çalışma 2, geliştirilen dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik bulgularını kapsamaktadır. Bu bölümde DEFÖ'nün geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları doğrultusunda; ölçeğin kapsam geçerliği ve yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi incelenmiştir. Güvenirlik analizleri kapsamında iç tutarlılık katsayısına, madde analizine, test yarılama analizine ve alt boyutlar arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir. Çalışma 2'nin ikinci aşamasında elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

DEFÖ'nün Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Ölçeğin geçerlik çalışması aşamasında ilk olarak açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2013: 612) göre faktör analizi, ölçülecek yapının birbirleriyle nispeten ilişkili olan alt faktörlerini belirlemeyi amaçlayan ve bu faktörlerin tutarlılığını belirlemek amacıyla kullanılan bir yapı geçerliği çalışmasıdır. Geliştirilmek istenen ölçeğin faktör sayısını ortaya çıkarmak amacıyla 28 madde üzerinden AFA gerçekleştirilmiştir. İlk analiz sonuçlarına göre; açıklanan toplam varyansın %55.412 olduğu tespit edilmiştir. Varimax dik döndürme analizi için kesim noktası .45 olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013: 672). Ancak bazı maddelerin aynı boyutlarda .10'un altında yakınlık ile binişik olduğu ortaya çıkmıştır (Can, 2017: 330). Elde edilen bulgulara göre binişik maddeler teker teker çıkarılmış ve varimax dik döndürme tekniği uygulanarak açımlayıcı faktör analizi tekrar edilmiştir. Yapılan işlemlerin son hali Tablo-4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Varimax Dik Döndürme Sonrası Açımlayıcı Faktör Analizi

Maddeler	Ortak Faktör Yüğü	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4	Açıklanan Toplam Varyans %
m21	.675	.794				
m18	.662	.793				
m19	.613	.762				
m20	.589	.725				
m22	.630		.775			
m24	.611		.761			
m23	.596		.725			
m26	.606		.721			
m13	.626			.764		
m12	.630			.753		
m25	.511			.675		
m17	.464			.637		
m4	.592				.721	
m5	.475				.668	
m2	.475				.639	
m1	.456				.590	
Açıklanan Varyans %:		15.910	15.600	13.817	12.238	57.565

N: 461

Tablo-4 sonuçlarına göre; açıklanan toplam varyansın ilk analizlere göre yükseldiği görülmektedir (%57.565). Kaiser-Meyer-Olkin değerinin .845 olduğu saptanmıştır. KMO değerinin en az .50'nin üstünde olması önerilmektedir (Frohlich ve Westbrook, 2001). Buna göre veri matrisinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ortak faktör yükleri incelendiğinde ise; maddelerin .456 ile .675 arasında değer aldığı görülmektedir.

DEFÖ'nün geçerlilik çalışmaları doğrultusunda; yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi incelenmiştir. Bayram'a (2016) göre DFA modelleri gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin örüntülerini açıklamak amacıyla kullanılır. Birbirleri ile ilişkili olan faktörler ve yapılar arasındaki ilişkiler incelenir. Buna bağlı olarak bu

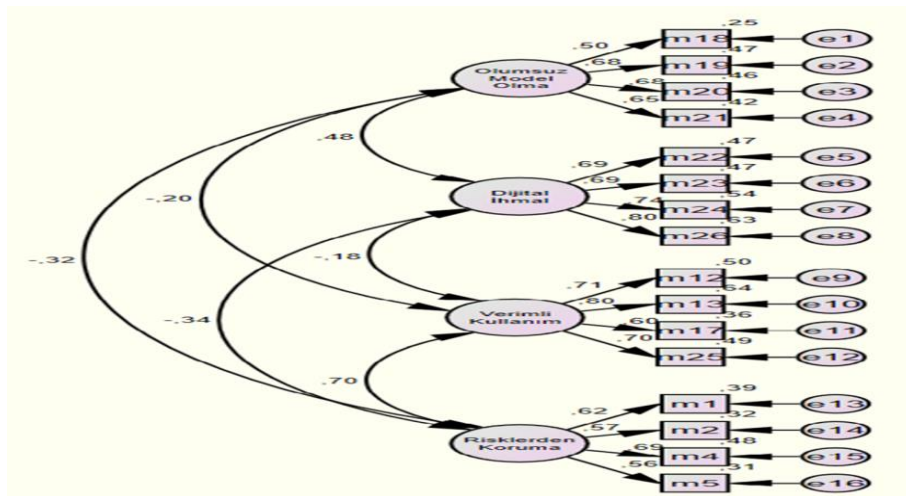
çalışmada, AFA sonucunda oluşan dört faktörün yapısal geçerliğini sınamak amacıyla DFA'dan faydalanılmıştır (Tablo-5 ve Şekil-2).

Tablo 5
DEFÖ'ye Ait Uyum İndeksleri

Uyum İyiliği Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Gözlenen Değerler
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$	1.320*
P	$0.05 < p \leq 1.00$	$0.01 < p \leq 0.05$.019**
χ^2			129.314
Sd			98
RMR	$0 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 < RMR \leq 0.10$.056**
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$.948**
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI < 0.90$.928*
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$.910**
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI < 0.97$.976*
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$.033*

N: 292, *İyi Uyum, **Kabul edilebilir Uyum

DEFÖ'ye ait uyum indeksleri tablosu incelendiğinde; Ki Kare değerinin (=129.314, N=292, sd=98, p=.016) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonucun kabul edilebilir ($0.01 < p \leq 0.05$) düzeyde olduğu görülmektedir. Ki Kare'nin serbestlik derecesine bölünmesi (χ^2/sd) sonucu ortaya çıkan değer (=1.320) incelendiğinde, bu indeks açısından modelin iyi uyum ($0 \leq \chi^2/df \leq 2$) gösterdiği anlaşılmıştır. DFA sonucuna göre DEFÖ'ye ait modelin kalıntılara dayanan uyum indeksleri RMR= .056, GFI= .948, AGFI= .928; bağımsız modele dayanan uyum indeksleri CFI= .976, NFI= .910; yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA= .033'tür. Burada sınanan modelin çok boyutlu bir yapıdan oluşması ve RMR değerinin 0,05 ile 0,08 arasında olması nedeniyle iyi uyum gösterdiği söylenebilir (Sümer, 2000). Yukarıda belirtilen bu indekslere göre kalıntılara dayanan uyum indeksi olan AGFI'nin iyi uyum, RMR ve GFI'nin kabul edilebilir uyum aralığında olduğu; bağımsız modele dayanan uyum indeksi olan CFI'nin iyi uyum, NFI'nin kabul edilebilir uyum aralığında olduğu; son olarak yaklaşık hatalarını ortalama karekökü olan RMSEA'nın da iyi uyum aralığında olduğu görülmektedir. Model bütünüyle değerlendirildiğinde; doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri ölçeğin dört faktörlü yapı ile uygulanabilir olduğunu göstermektedir.



Şekil 2. DEFÖ'nün Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Diyagram Gösterim

Şekil-2'de bulunan standardize edilmiş kat sayılar incelendiğinde; OMO'nun gözlenen değişkenlerle olan ilişkisinin sırasıyla .50, .68, .68, .65; Dİ'nin .69, .69, .74, .80; VK'nın .71, .80, .60, .70; RK'nın .62, .57, .69, .56 faktör değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Gizil değişkenler arasındaki standardize edilmiş kat sayıların -.18 ile .70 arasında değiştiği saptanmıştır. Sonuç olarak, 16 madde ve dört alt boyuttan oluşan DEFÖ'nün modele giren bütün maddeleri modelle uyum vermiştir.

Geliştirilen ölçeğin ölçtüğü özellikle ilişkili olduğu düşünülen (Koşar, 2018: 175; Büyüköztürk ve diğerleri, 2017: 124) Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği'nin alt ölçeği olan 6 maddelik Dijital Medyanın Risklerinden Koruma (DMRK) boyutu ile DEFÖ'nün alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılarak ölçüt geçerliği sınanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; DMRK ile olumsuz model olma ($r = -.195, p=.000$) ve dijital ihmal ($r = -.155, p=.002$) arasında negatif yönde; verimli kullanım ($r = .200, p=.000$) ve risklerden koruma ($r = .170, p=.000$) ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ölçüt kriteri için beklenen sonuç DMRK ile OMO ve Dİ arasında negatif; DMRK ile VK ve RK arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki çıkmasıdır. Elde edilen bulgular; DEFÖ'nün ölçüt kriteri geçerliğini sağladığını göstermektedir.

DEFÖ'nün alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; tüm alt boyutlar arasındaki ilişkinin .000 düzeyinde ($p < .05$) anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En yüksek ilişkinin risklerden koruma ile verimli kullanım alt boyutları arasında ($r = .459$), en düşük değere sahip ilişkinin verimli kullanım ile dijital ihmal alt boyutları arasında ($r = -.248$) olduğu görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013: 56). Bir ölçeğin alt boyutları farklı yapıları ölçtüğü için alt boyutlar arasında çok yüksek ilişki beklenmemektedir. Sonuç olarak DEFÖ'nün alt boyutları arasındaki ilişkinin beklenen düzeyde ve anlamlı olduğu saptanmıştır.

DEFÖ'nün Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

DEFÖ'nün güvenilirlik analizi kapsamında ilk olarak iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. DEFÖ'nün cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları OMO alt boyutu için .799; Dİ alt boyutu için .785; VK alt boyutu için .717 ve RK alt boyutu için .634 değerlerini aldığı görülmektedir. Elde edilen bulgular ölçeğin yeterli oranda güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Koşar, 2018: 171; Can, 2017: 387). Tablo-8'e göre düzeltilmiş madde korelasyonları OMO için .589 (madde 20) ile .645 (madde 21); Dİ için .581 (madde 24) ile .598 (madde 26); VK için .429 (madde 17) ile .567 (madde 12); RK için .389 (madde 1) ile .478 (madde 4) arasında değişmektedir. Bu sonuç maddelerin iç tutarlılık katsayısına etkisi düşünüldüğünde madde korelasyonlarının kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017: 128). 16 maddelik DEFÖ'nün test yarılama yöntemi ile güvenilirliğini sınamak amacıyla ölçek iki eş forma ayrılarak (8'er madde) formlar arasındaki korelasyon incelenmiştir. Maddeler formdaki numaralarına göre tek ve çift olarak gruplandırılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017: 116). Test yarılama analizinin sonuçlarına göre; FORM TEK ($\bar{x} = 32.04 \pm 4.48$) ile FORM ÇİFT ($\bar{x} = 29.71 \pm 5.17$) arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır ($N:461, p=.000, r = .694$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada; ilk olarak on iki ebeveyn ile dijital ebeveynlik farkındalığına ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelere ilişkin içerik analizi yapılarak alanyazı ışığında dijital ebeveynlik farkındalığının boyutları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre dijital ebeveynlik farkındalığının boyutları: verimli kullanım, risklerden koruma, model olma, dijital ihmal ve yeniliklere açık olma şeklinde ortaya çıkmıştır. Kidron ve Rudkin (2017) çocukların dijital ortamları kullanma özellikleri ve risklerini belirlemek için yaş ve gelişim dönemlerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu araştırmanın çalışma grubu, ilkokula giden çocuğa sahip ebeveynler ile sınırlandırılmıştır. Okuma yazmayı öğrenme dönemi olan ilkokul çağına, dijital araç kullanımı okul öncesi döneme göre artmaktadır. Çocukların yaşları ilerledikçe ebeveynlerin sorumlulukları da çocukların gelişim dönemine göre değişmektedir. Çocuklar açısından yaş grubuna göre bir sınırın olmamasının (Örn: 0-18 yaş), dijital ebeveynlik farkındalığını belirlemeyi zorlaştıracığı düşünülmektedir. Bunlara bağlı olarak bu çalışmada sadece ilkokula giden çocuğa sahip ebeveynler dâhil edilmiştir.

Literatüre göre; ebeveynlerin dijital araç kullanımı ve dijital araç kullanımında anne, baba ve çocuk etkileşimi, dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlığa ilişkin çalışmalar incelendiğinde bu araştırmanın boyutlarını destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Yaman, Dönmez, Akbulut, Yurdakul, Çoklar ve Güyer (2019) tarafından uzman görüşleri neticesinde Türkiye genelinde ebeveynlerin dijital vatandaş yetiştirme yeterlik algılarının incelenmesi amacıyla dijital ebeveynlik yeterlik göstergelerinin; dijital okuryazarlık, dijital güvenlik ve dijital iletişim başlıkları altında tanımlandığı belirlenmiştir. İlgili çalışma ortaokula giden çocuğa sahip ebeveynlerin öz-yeterliliklerini, bu çalışma ise ilkokula giden çocuğa sahip ebeveynlerin uygulamadaki farkındalığını ölçmeyi amaçlamıştır. Her ne kadar ebeveyn profillerine ilişkin farklı sınırlılıkları olsa da; her iki

çalışmanın birbirini desteklediği boyutları olduğu gibi farklılıklar da göze çarpmaktadır. Bu çalışmada verimli kullanım, risklerden koruma ve yeniliklere açık olma boyutlarının; Yaman ve diğerleri (2019) tarafından ortaya konan dijital okuryazarlık ve dijital güvenlik göstergeleri ile birbirlerini desteklediği görülmektedir. Bu boyutlar arasındaki ilişki; dijital araçları psikolojik açıdan sağlıklı bir şekilde kullanabilme, çocukların dijital araç kullanımında karşılaştıkları risklerden haberdar olma ve baş etme becerilerini ne düzeyde kullandıkları açısından tutarlılık göstermektedir. Conrad (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan temalar ile bu çalışmadaki temalar karşılaştırıldığında; dijital araçlarla öğrenmenin eğitimsel faydaları faktörünün verimli kullanım boyutunu desteklediği; devam eden iletişimin ve güvenin önemi faktörlerinin ise ortaya çıkan kodlarından biri "iletişim kanallarının açık kalması için güven tesisi" olan risklerden koruma boyutunu desteklediği düşünülmektedir.

Ribble (2011) dijital vatandaşlığı üç grupta toplamıştır. Bunlar; saygı, eğitim ve koruma şeklinde belirlenmiştir. Verimli kullanım ve risklerden koruma boyutlarının Ribble'in (2011) dijital vatandaşlık gruplamasındaki eğitim ve koruma faktörleri ile desteklediği görülmektedir. Risklerden koruma boyutu ile Marsh (2018) tarafından yapılan nitel modele dayalı çalışmada; küçük yaşta çocukların teknik olan ve olmayan izlemenin etkili olduğu sonucu karşılaştırıldığında da her iki çalışmanın birbirini desteklediği düşünülmektedir. Risklerden koruma boyutundaki; zaman sınırlaması, iletişim kanallarının açık kalması için güven tesisi ve tavsiyede bulunma kodlarının, Marsh'ın (2018) ortaya koyduğu teknik olmayan izleme; çocuk koruma programı ve aile paketi kullanma kodlarının ise yine Marsh'ın (2018) ortaya koyduğu teknik olan izleme boyutlarına işaret ettiği görülmektedir. Lampard, Barr ve Calvert (2013) ile Livingstone ve Helsper (2008) tarafından yapılan çalışmalarda küçük yaş grubunda dijital araç kullanımına ilişkin süre sınırlamasının olumlu sonuçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar da risklerden koruma boyutunda ortaya çıkan zaman sınırlaması kodunu desteklemektedir.

Yurdakul ve diğerleri (2013) dijital ebeveynlik rollerine ilişkin yapmış oldukları kuramsal çalışmada; dijital ebeveynlik boyutlarını; dijital okuryazarlık, farkında olma, kontrol, etik ve yenilikçilik şeklinde tanımlamışlardır. Yenilikçilik boyutu ile dijital ebeveynlik farkındalığının yeniliklere açık olma kategorisinin birbirini desteklediği görülmektedir. Teknolojik gelişmelere karşı yeniliklere açık olma veya yenilikçi olma özelliklerine sahip olmak; dijital yerli (Prensky, 2001) olarak kabul edilen çocukları risklerden korumak ve faydalı kullanımlarını teşvik etmek açısından ebeveynlerin bilişim teknolojileri kullanma kapasitelerini arttırmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına karşı daha özgüvenli bir şekilde davranış geliştirmelerini sağlamaktadır. Ebeveynlerde teknoloji kullanımına ilişkin özgüven eksikliğinin, çocuklara psikolojik ve akademik açıdan zarar verecek düzeyde kısıtlamalara da sebep olduğu düşünülmektedir. Örneğin; Milli Eğitim Bakanlığı ilkokuldan itibaren BİLSEM'e (Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi) giriş sınavları yapmakta ve bu sınavın aşamalarından birinde tablet aracılığı ile sorular sorulmaktadır. Tablet kullanma becerisi eksik olan bir çocuk, yetenekli olsa bile sınavdan başarılı olma ihtimali çok düşük olabilir.

Bu çalışmada ebeveynler; ihmal etmenin yanlış olduğunu bilmelerine rağmen bazı durumlarda çocukların uzun süre dijital araç kullanımlarını takip edemediklerinde daha fazla risk altında olduklarını; kendileri uzun süre telefon ile meşgul olduklarında çocukların bunu model aldığını ve telefonla uğraşırken çocuk iletişime geçmeye çalıştığında sergiledikleri reddetme davranışlarını çocuğun yine model aldığını ve çocukları olumsuz etkilediğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun, çocukların sosyal öğrenme yoluyla (Burger, 2006) edindikleri davranışın sonucu olarak dijital araç bağımlılık riskini arttırdığı düşünülmektedir. İhmal ve model olmanın etkisi ile dijital bağımlılık riski artmakta ve dijital bağımlılıkların siber zorbalık, siber mağduriyet (Subrahmanyam ve Smahe 2011; Ayas ve Horzum, 2011) ve akademik başarısızlık (Akdağ, Şahan-Yılmaz, Özhan ve Şan, 2014) gibi olumsuz sonuçlarının olduğu bilinmektedir. Alanyazının, dijital ebeveynlik farkındalığının boyutları olarak ortaya çıkan model olma ve dijital ihmal boyutlarına ilişkin sonuçları desteklediği söylenebilir. Bu çalışmayı, Yaman ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmadan özellikle; model olma ve dijital ihmal boyutları ayırmaktadır. Bu durum; iki çalışmadaki çalışmaya dahil edilen ebeveynlerin sahip oldukları çocukların eğitim düzeyindeki farklılık, Yaman ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada çalışmanın dijital ebeveynlik öz-yeterlilik göstergesi; bu çalışmada ise dijital ebeveynlik farkındalığı olarak ele alınması ve diğer çalışmada temalar uzman görüşlerine göre belirlenirken, bu çalışmada ebeveynlerle yapılan görüşmelere göre belirlenmesinden dolayı farklı boyutlara ulaşıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Yurtiçi ve yurtdışı literatür de dikkate alınarak yapılan değerlendirmeye göre; alanyazına; verimli kullanım, risklerden koruma, model olma, dijital ihmal ve yeniliklere açık olma boyutları ile beş faktörlü dijital ebeveynlik farkındalık kavramı kazandırıldığı düşünülmektedir. Dijital ebeveynlik farkındalığına ilişkin ortaya

çıkan boyutların, ilkokulda çocuğu olan ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalığını kapsayıcı bir şekilde açıkladığı da söylenebilir.

Alanyazı incelendiğinde dijital ebeveynlik kavramına ilişkin iki ölçeğe ulaşılmıştır (Yaman, 2018; İnan-Kaya ve diğerleri, 2018). Ulaşılan ölçeklerin yayınlanma yılı dikkate alındığında dijital ebeveynliğe ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarının oldukça yeni olduğu dikkat çekmektedir. Yaman (2018) tarafından geliştirilen "Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği" incelendiğinde; üç alt boyut (dijital okuryazarlık, dijital güvenlik ve dijital iletişim) ve 38 maddelik bir ölçek olduğu görülmektedir. İlgili ölçeğin ortaokula giden çocuğa sahip ebeveynlere yönelik hazırlandığı belirtilmiştir. Ölçek dijital ebeveynliğe ilişkin anne-babaların yeterliliğini ölçmektedir. İnan-Kaya ve diğerlerinin (2018) Türkçe'ye uyarladığı "Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği (DETÖ)" incelendiğinde; iki boyutlu (Dijital Medyanın Etkili Kullanımını Onaylama ve Dijital Medyanın Risklerinden Koruma) ve 12 maddelik bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. İlgili ölçek dijital araçların kullanımına ilişkin düşünce ve görüş belirtme çerçevesinde ebeveynlerin tutumunu ölçmektedir.

Bu araştırmada geliştirilen "DEFÖ"nün alt boyutları olan "Verimli Kullanım" ve "Risklerden Koruma" ile Yaman (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin alt boyutları içerik açısından benzerlik gösterse de örneklem grubunun farklı olması, ölçümün Yaman'ın (2018) geliştirdiği ölçekte yeterliliğe dayalı, DEFÖ'de ise davranışa dayalı olması ölçeklerin birbirlerinden farklı olduğunu göstermektedir. Ayrıca alanyazına bu ölçekten farklı olarak "Olumsuz Model Olma" ve "Dijital İhmal" boyutlarının da kazandırıldığı söylenebilir. DEFÖ ile DETÖ (İnan-Kaya ve diğerleri, 2018) arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelendiğinde ise; DEFÖ'nün birçok yönden farklı olduğu görülmektedir. Hem alt boyutlardaki farklılıklar hem DEFÖ'nün davranış, DETÖ'nün ise tutum ölçmesi, DEFÖ'nün DETÖ'den ayrıştığını göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği'nin alt boyutları ile nitel bulguları karşılaştırıldığında elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir. Nitel bulguların alt temaları; verimli kullanım, risklerden koruma, model olma, dijital ihmal ve yeniliklere açık olma şeklindedir. Ölçeğin alt boyutlarının da; verimli kullanım, risklerden koruma, model olma ve dijital ihmal şeklinde olduğu görülmektedir. Ölçek de yer alan alt boyutlarla ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalığının belirlenebileceği görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre; dijital ebeveynlik farkındalığı meslek, sosyo-ekonomik düzey gibi farklı demografik değişkenlere göre incelenebilir. Dijital ebeveynlik farkındalığı, ebeveyn internet bağımlılığı ve çocuğun internet bağımlılığı arasındaki ilişkileri inceleyen yeni çalışmalar planlanabilir. Dijital ebeveynlik farkındalığı ile aile uyumu, çocukların sağlıklı gelişim özellikleri veya problemlerle internet kullanımı gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik kurulundan (2019/5-10) etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akdağ, M., Şahan-Yılmaz, B., Özhan, U., ve Şan, İ. (2014). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İnönü Üniversitesi örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 77-96.
- Ayas, T., ve Horzum, M. B. (2011). Exploring the teachers' cyber bullying perception in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (2), 619-640.
- Bayram N. (2016), Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Ezgi Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Burger, J. M. (2006) *Kişilik*. (çev. İ. D. E. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Clarkson, A. C. (2014). *Participation on a parenting website: Testing predictors of parents' passive and active site participation*. Unpublished Doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Madison.
- Conrad Guven, G. (2018). *The lived experiences of secondary school parents in raising responsible digital citizens in a one-to-one learning environment*. Unpublished doctoral dissertation. Doctor of Education: Liberty University.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarım ve yürütülmesi*. (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir, 2. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Eşgi, N. (2014). Aile-çocuk internet bağımlılığı ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 807-839.
- Fletcher, A., & Blair, B. (2014). Implications of the family expert role for parental rules regarding adolescent use of social technologies. *New Media & Society*, 18(2), 239-256.
- Frohlich, M. T., & Westbrook, R. (2001). Arcs of integration: an international study of supply chain strategies. *Journal of operations management*, 19(2), 185-200.
- Haddon, L. (2006). The contribution of domestication research to in-home computing and media consumption. *The information society*, 22(4), 195-203.
- Huang, G., Li, X., Chen, W., & Straubhaar, J. D. (2018). Fall-behind parents? The influential factors on digital parenting self-efficacy in disadvantaged communities. *American Behavioral Scientist*, 62(9), 1186-1206.
- İnan-Kaya, G., Mutlu-Bayraktar, D., ve Yılmaz, Ö. (2018). Digital parenting: Perceptions on digital risks. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 131-157.
- Kennedy, T. L. M. (2011). *Weaving the home web: a Canadian case study of internet domestication*. Unpublished doctoral dissertation. Doctor of Philosophy: University of Toronto.
- Kidron, B., & Rudkin, A. (Editors) (2017). Digital childhood: addressing childhood development milestones in the digital environment. *University of Southampton Institutional Repository*. <https://eprints.soton.ac.uk/416911/> adresinden 15.05.2019'da alınmıştır.
- Koşar, S. (2018). Geçerlik ve güvenilirlik, K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Editörler). *Eğitim yönetiminde araştırma*. Ankara. Pegem Akademi. ss. 169-200.
- Lampard, A. M., Jurkowski, J. M., & Davison, K. K. (2013). Social-cognitive predictors of low-income parents' restriction of screen time among preschool-aged children. *Health Education & Behavior*, 40(5), 526-530.
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, 43(2), 265-275.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599.
- Marsh, A. (2018). *An examination of parenting strategies for children's online safety*. Unpublished doctoral dissertation. Institute for Software Research School of Computer Science, Carnegie Mellon University. Pittsburgh.
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423-3435.

- Özmantar, Zehra K. (2018). Örnekleme yöntemleri ve örneklem süreci, K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Editörler). *Eğitim Yönetiminde Araştırma*. Ankara. Pegem Akademi. ss. 88-111.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools*, (Cilt 2nd Edition). Washington DC: The International Society for Technology in Education (ISTE).
- Rode, J. A. (2009, September). *Digital parenting: designing children's safety*. In Proceedings of the 23rd British HCI Group Annual Conference on People and Computers: Celebrating People and Technology (pp. 244-251). British Computer Society.
- Schweller, L. J. (2014). *Motherhood 2.0: digital motherhood as visual culture*. Doctoral dissertation. UC Irvine.
- Selwyn, N. (2004). Exploring the role of children in adults' adoption and use of computers. *Information Technology & People*, 17(1), 53-70.
- Shek, D. T., & Yu, L. (2016). Adolescent internet addiction in Hong Kong: prevalence, change, and correlates. *Journal of pediatric and adolescent gynecology*, 29(1), 22-30.
- Subrahmanyam, K. & Šmahel, D. (2011). The darker sides of the internet: violence, cyber bullying, and victimization. *Digital Youth: Advancing Responsible Adolescent Development*, 179-199.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*. 3 (6), 49-74.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. New Jersey: Pearson Publication.
- Vaillancourt, M. A. (2015). *Mediated motherhood: discourse and maternal identity in the digital age*. Doctoral Thesis. Syracuse University.
- Valcke, M., Bonte, S., DeWever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464.
- Van Den Eijnden, R. J., Spijkerman, R., Vermulst, A. A., van Rooij, T. J., & Engels, R. C. (2010). Compulsive Internet use among adolescents: Bidirectional parent-child relationships. *Journal of abnormal child psychology*, 38(1), 77-89.
- Yaman, F. (2018). *Türkiye'deki ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Kabakçı Yurdakul, I., Çoklar, A., N., Güyer, T. (2019). Ebeveynlerin dijital ebeveynlik yeterliklerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44 (199), 149-172.
- Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F., ve Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896.

İletişim/Correspondence

Öğr. Gör. Dr. Abdullah MANAP, abduallahmanap@gmail.com
Doç. Dr. Emine DURMUŞ, emine.durmus@inonu.edu.tr

Ek: Ölçek Formu

			Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
OLUMSUZ MODEL OLMA	1- (m18)	Telefonumla uğraşırken, çocuğumun söylediklerini dinlemediğim olur					
	2- (m19)	Telefon/tablet kullanımında çocuğumda eleştirdiğim davranışları ben de yaparım					
	3- (m20)	Çocuğum, telefonumla çok fazla vakit harcadığıma tanık olur					
	4- (m21)	Çocuğumla iletişime geçmek yerine telefonumla ilgilenirim					
DİJİTAL İHMAL	5- (m22)	Çocuğum, çok ısrar ediyorsa, dayanamayıp telefon/tablet kullanmasına izin veririm					
	6- (m23)	Çocuğumun huysuz olduğu zamanlarda, telefon/tablet ile sakinleştiririm					
	7- (m24)	Ev dışı ve ev içi ortamda (misafir, alış-veriş, arkadaş ortamı vb) çocuğumun telefon/tableti yoğun kullanmasına göz yumarım					
	8- (m26)	İşlerimle meşgulken, çocuğumun telefon/tablet ile vakit geçirmesine göz yumarım					
VERİMLİ KULLANIM	9- m(12)	İnternetin faydalarını, zararlarını ve dikkat edilmesi gereken durumları çocuğuma anlatırım					
	10- (m13)	Dijital araçların (Akıllı Tel., Tablet, Tv vb.), çocuğuma etkilerini (olumlu veya olumsuz) incelerim					
	11- (m17)	Faydalı olduğunu düşündüğüm yazı, video veya fotoğrafları kendi cihazımdan çocuklarıma gösteririm					
	12- (m25)	Teknolojik yeniliklerin çocuklarım açısından faydalarını ve risklerini analiz ederim					
RISKLERDEN KORUMA	13- (m1)	Çocuğumu internetin risklerinden koruyabiliyorum					
	14- (m2)	Çocuğum internette gezinirken ona zarar verebilecek bir içerikle karşılaşırsa yasal yollara başvururum					
	15- (m4)	Çocuğum internette video izlerken, rahatsız edici videolarla (cinsel, şiddet içerikli) karşılaşırsa haberim olur					
	16- (m5)	Çocuğumu internetin risklerinden koruyacak, güvenlik paketi veya antivirüs programlarını kullanırım					

Opinions of Secondary School Teachers on Organizational Trust

Soner DOĞAN, Cumhuriyet Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2013-3348

Burak KARAKUŞ, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0001-9140-5477

Abstract

The aim of this study was to identify the opinions of teachers employed in secondary schools on organizational trust. In this study, which was designed according to the phenomenological design that is one of the qualitative research methods, maximum variation sampling was used as one of the purposive sampling methods. The study group consisted of 20 teachers employed in secondary schools located in the provincial center of Sivas within the 2018-2019 academic year. Data were collected through face-to-face interviews. The data obtained were analyzed using the content analysis method and they were presented through modeling in the NVIVO software. According to the findings of this study, participants defined trust as believing in people, supporting, reliability and helpfulness; and, they described the expected characteristics to trust other individuals through factors such as sincerity, consistency, helpfulness, and honesty. It was frequently mentioned that organizational trust has an important impact on creating a healthy working environment as well as the academic achievement of students within the school environment. In the 'trust in the manager', 'trust in the colleague' and 'trust in the stakeholder' dimensions, which were the subcategories of organizational trust, they emphasized that they could establish relationships based on trust in general and that it was important for the teachers to fulfill their responsibilities in their tasks and activities that should be carried out collaboratively. In terms of the connection established among all the components of the school, the teachers stated that inclusion of characteristics, such as honesty, consistency, helpfulness, trueness, expertise, and openness was effective in establishing a relationship based on trust. Suggestions have been developed to increase organizational trust in schools based on the findings of the study.

Keywords: Trust, organizational trust, secondary school teacher, phenomenology



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 994-1014
DOI: 10.17679/inuefd.722398

Article type:
Research article

Received : 17.04.2020
Accepted : 04.06.2020

Suggested Citation

Doğan, S. and Karakuş, B. (2020). Opinions of secondary school teachers on organizational trust, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 994-1014. DOI: 10.17679/inuefd.722398

This study was compiled by using the master thesis made by Burak KARAKUŞ under the supervision of Soner DOĞAN.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It would make human life more important when the relationship established by individuals with others within social life is based on trust. At all times since the first years of humanity, the feeling of trust has been the key concept of achievement and order in the economic, social, cultural, academic and scientific fields. Tschannen-Moran and Hoy (2000) expressed that trust was necessary for the survival of the interdependent social structure, people needed each other in all fields of life; and therefore, it was an obligation to trust other people. According to Dirks and Ferrin (2001), trust has been increasingly perceived as a basic component in the effective operation of the organizations. The increasing importance of trust stems from its wide and comprehensive benefits for individuals, teams, and organizations.

Individuals attach importance to all material and spiritual values they possess. Schools, on the other hand, are reliable institutions as they embrace all these values; and, the subject of trust is a vital issue for the functioning of schools (Tschannen-Moran and Hoy, 1997). Relationships that are based on trust affect teaching and learning processes positively within the working environment of a school. The network of healthy relationships, which emerge along with trust, nurtures school culture and climate. Human relations are experienced intensively in educational organizations based on the fact that they prioritize human beings. The concept of trust has gained utmost importance within these structures. In schools, relationships have to be based on trust as they are the primary institutions where the concept of trust is required the most.

Purpose

When the literature on the concept of organizational trust was analyzed, no studies were found to have demonstrated the importance of 'trust in the manager', 'trust in the colleague' and 'trust in the stakeholder', which are the sub-dimensions of organizational trust, in ensuring that the schools achieve their desired goals in the way that it was demonstrated in this study; and, no studies were found to have analyzed the topic within the framework of this context in qualitative research design. Therefore, it is believed that this study would contribute to the literature based on such aspects. In this context, it was aimed to evaluate the opinions of teachers employed in secondary schools about organizational trust.

Method

In this study, the phenomenology model was selected among the qualitative research methods. It was believed that it would be appropriate to describe the concept of organizational commitment and its reflections on the school organization according to the opinions of the teachers within the context of phenomenology model. The maximum variation sampling method, which was one of the purposive sampling methods, was used for the study group. In this context, 20 teachers in the study group were selected according to gender, marital status, age, educational background, subject field, total years of experience and the years of employment in the school. In order to determine the opinions of teachers employed in secondary schools on the organizational trust, data were collected by using the semi-structured interview form, which was prepared based on the sub-dimensions of the "Organizational Trust" scale that was adapted to Turkish by Yılmaz (2006). The demographic characteristics of the participants of the study were included in the first part of the interview form, which consisted of two parts. The second part of the form contained questions, which aimed to determine the opinions of teachers on organizational trust. This study made use of the Nvivo 10 software, which is used in computer-based qualitative data analysis.

Findings

According to the findings of this study, participants defined trust as believing in people, supporting, reliability and helpfulness; and, they described the expected characteristics to trust other individuals through factors such as sincerity, consistency, helpfulness, and honesty. It was frequently mentioned that organizational trust has an important impact on creating a healthy working environment as well as the

academic achievement of students within the school environment. In the 'trust in the manager', 'trust in the colleague' and 'trust in the stakeholder' dimensions, which were the subcategories of organizational trust, they emphasized that they could establish relationships based on trust in general and that it was important for the teachers to fulfill their responsibilities in their tasks and activities that should be carried out collaboratively. In terms of the connection established among all the components of the school, the teachers stated that inclusion of characteristics, such as honesty, consistency, helpfulness, trueness, expertise, and openness was effective in establishing a relationship based on trust. Suggestions have been developed to increase organizational trust in schools based on the findings of the study.

Discussion & Conclusion

In terms of the concept of trust and reliable person, the featured opinions of the teachers were believing in people, supporting others at all circumstances, not doubting or fearing from the others, acting sincerely, being consistent, being helpful, being supportive and, being honest and fair. Similar statements have been encountered in the descriptions made on trust in the literature. In terms of the trust, Tschannen-Moran and Hoy (2000) emphasized supporting each other, Paliszkievicz (2011) emphasized cooperation and interaction between people, Robinson (1996) emphasized being able to act together, Başaran and Akbaş (2012) emphasized productive communication, Hoy and Tarter (2004) emphasized fair attitudes and behaviors, and Yılmaz (2006) emphasized ethical values.

According to the teachers, the most important reason for maintaining an environment based on trust in schools is the qualified education and the requirement for it. In other words, according to the teachers, for schools to achieve quality and qualified education, which is their fundamental goal and duty, the school environment and the relationship within the schools have to be based on trust. Similarly, Mishra (1996; adapted by Yılmaz, 2006) emphasized the importance of organizational trust level in efficient performances of teachers in terms of ensuring a quality educational environment in schools.

The theme, in which the opinions of teachers on 'trust in the manager' were evaluated, the opinions on how school administration should act to gain the trust of the teachers were identified as avoiding discrimination, being fair, making teachers feel that they are and their ideas are valued, being supportive, having constructive and solution-based approaches to problems, valuing the teacher and their subject fields. Regarding the fairness of the manager, Polat and Celep (2008) and Baş (2010) found positive relationships between organizational justice and organizational trust levels. In other words, organizational trust increased as the organizational justice level increased.

When the findings related to trust in colleagues were analyzed, it was seen that similar opinions were revealed in three categories, which were gaining the trust of the colleagues, assuring colleagues and trusting colleagues. In this context, it can be argued that mutual trust would bring success in educational institutions. Ergün (2017) defined the concept of trust in colleagues as the perceptions of school employees that their colleagues were consistent and reliable. In this context, the studies in the literature had differences. Tuti and Ada (2019) concluded that the level of trust in colleagues was moderate in teachers and it had a positive and significant relationship with the competencies of the school administrators in terms of the management of change.

Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Hakkındaki Görüşleri

Soner DOĞAN, Cumhuriyet Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2013-3348
Burak KARAKUŞ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0001-9140-5477

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine göre tasarlanan bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntem türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Sivas il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla toplanılıp elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmış, veriler NVİVO programında modellenerek sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre katılımcılar, güveni insanlara inanma, destek olma, güvenilirlik ve yardımseverlik olarak tanımladıkları ve karşısındaki bireye güvenebilmesi için beklenen özellikleri samimiyet, tutarlılık, yardımseverlik, dürüstlük gibi etmenlerle açıklamışlardır. Okul ortamında örgütsel güvenin hem sağlıklı bir çalışma ortamının oluşmasında hem de öğrencilerin akademik başarısında önemli bir etkisinin olduğu sıkça tekrarlanmıştır. Katılımcılar, örgütsel güvenin alt kategorileri olan yöneticiye güven, meslektaşına güven ve paydaşa güven boyutlarında genel olarak güvene dayalı bir ilişki kurabildiklerini ve öğretmenlerin kendi görevlerini ve ortak yürütmeleri gereken faaliyetlerde kendileri üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmelerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılara göre, okul paydaşları arasında dürüstlük, tutarlılık, yardımseverlik, doğruluk, uzmanlık, açıklık gibi özelliklerin varolması okul ortamında güvene dayalı bir ilişkinin oluşmasını sağlayacaktır. Araştırma bulgularına göre okullarda örgütsel güveni artırmaya yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Güven, örgütsel güven, ortaokul öğretmenleri, olgubilim



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 994-1014
DOI: 10.17679/inuefd.722398

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 17.04.2020
Kabul Tarihi : 04.06.2020

Önerilen Atıf

Doğan, S. ve Karakuş, B. (2020). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven hakkındaki görüşleri. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 994-1014. DOI: 10.17679/inuefd.722398

Bu çalışma, Soner DOĞAN danışmanlığında Burak KARAKUŞ tarafından yapılan yüksek lisans tezinden faydalanılarak derlenmiştir.

GİRİŞ

İlk insanlardan, günümüze kadar geçen tüm zamanlarda ekonomik, sosyal, kültürel, akademik ve bilimsel alanlarda güven duygusu başarının ve düzenin anahtar kavramı olagelmıştır. Tschannen-Moran ve Hoy (2000) güvenin birbirine bağımlı toplum yapısının varlığını sürdürmesi için gerekli olduğunu, hayatın her alanında insanların birbirlerine ihtiyaç duyduğunu, bu nedenle diğer insanlara güvenilmesinin bir zorunluluk olduğunu ifade etmiştir. Dirks ve Ferrin, (2001)'e göre güven giderek artan bir şekilde örgütlerin verimli işleyişinde temel bir bileşen olarak görülmektedir. Güvenin artan önemi, bireyler, ekipler ve örgütler için geniş ve kapsamlı faydalar sağlamasından kaynaklanmaktadır.

Güven, oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir olgu olarak kabul edilmektedir (Fulmer ve Gelfand, 2012). Değişen ekonomik gerçeklere ve toplumda değişen beklentilere bağlı olarak hayat kendi içerisinde daha öngörülemez ve karmaşık bir yapıya dönüşmüştür. Bu bağlamda insanların güvene ilişkin farkındalıkları artmış ve bu konuya daha çok önem vermeye başlamışlardır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1997). Başka bir anlatımla güven bütün ilişkilerin özüdür. İnsanları bir arada tutar ve birlik-beraberliği, uyumu sağlar. Karşılıklı güven olmadan hiç bir boyutta ilişkiler sürdürülemez (Arslan, 2018; Asunakutlu, 2002; Gezen ve Boz, 2013; Polat, 2009; Tokgöz ve Seymen, 2013). Her disiplin güven konusunda kendi bakış açısından farklı tanımlamalar, farklı genellemeler ve değerlendirmeler geliştirmiştir (Kalemci Tüzün, 2007). Farklı bağlamlarda, kültürlerde ve disiplinlerde yürütülen geniş bir çalışma yelpazesi, güvenin örgütlerde başarılı işbirliği ve etkililik için gerekli olduğunu savunmaktadır (Paliszkiwicz, 2011). Güven kavramına atfedilen bu önem, onu başta psikoloji ve sosyoloji olmak üzere pek çok farklı alanda çalışma konusu haline getirmiştir. Hatta güven olgusu, son yıllarda çok geniş boyutlu bir kavram olması nedeniyle üzerinde oldukça tartışılan bir konu olarak görülmektedir (Başaran ve Akbaş, 2012; Köybaşı, Uğurlu ve Usta, 2016). Örgütsel güven ise örgütle özdeşleşen ve örgütle uzun vadeli ilişkiler kurmak isteyen çalışanları ve örgüt ile birlikte hareket etme eylemini temsil eder (Robinson, 1996).

Örgütsel ve bireysel güven, örgütsel performans ve başarı için kritik öneme sahiptir (Currall ve Epstein, 2003). Başak ve Öztaş (2010)'a göre kamu ya da özel sektör ayrımı olmadan tüm örgütlerin başarılı ve verimli olmaları örgütsel güvene bağlıdır. Asunakutlu (2006) ise çalışanlar ile yöneticiler arasındaki güven duygusunun örgütün başarısında önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Durdağ ve Naktiyok (2011) çalışanlarda güven duygusunun oluşumunda yöneticilerin davranış ve tutumları önemli bir faktördür. Yöneticiye karşı, çalışanlarda ortaya çıkan güven duygusu, yönetici davranışının çalışanlar tarafından algılanması ve ödüllendirilmesi anlamına gelir. Bu ortamı yakalayan çalışanlar işlerine ve yöneticilerine karşı daha olumlu davranışlar sergileme eğilimi gösterir. Tam tersi bir durumda ise Doğan ve Karataş (2012) çalışanların mutlu olmadığı ve örgüt işleyişine güvenmediği örgütlerde Gersil ve Aracı (2011) işgücü performansından ve işyeri verimliliğinden söz edilemeyeceği ifade edilmektedir. Güven duygusu, etkili kullanılmadığında örgütün işleyişini bozabilmektedir. Başaran ve Akbaş (2012) güven faktörünün çalışanlarda, örgütsel güven ve güvensizlik algısının oluşumunda etkili olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca yerleşmiş güven duygusu, adalet, bağlılık, hesap verebilirlik, iş memnuniyeti, etkili insan kaynakları yönetimi, kriz yönetimi, çatışma yönetimi, bilgi yönetimi, örgütsel öğrenme, yaratıcılık, kurumsal imaj, liderlik ve verimli iletişim gibi örgütsel değerlerin örgüt içerisinde yapılandırılmasını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Bireyler sahip olunan maddi ve manevi tüm değerlere önem vermektedir. Okullar ise tüm bu değerlere sahip çıkmasından dolayı güvenilir örgütlerdir ve güven konusu okulların çalışmasında hayati bir konudur (Tschannen-Moran ve Hoy, 1997). Okulun çalışma ortamında oluşan güvene dayalı ilişkilerin eğitim öğretim süreçlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Güven ile birlikte ortaya çıkan sağlıklı ilişkiler ağı okul kültürünü ve iklimini beslemektedir. Eğitim örgütlerinde öncelik insan olduğundan dolayı örgütlerde insan ilişkileri yoğun olarak yaşanmaktadır. Bu yapılar içinde güven kavramı fazlasıyla önem kazanmıştır. Bu bağlamda güven kavramına en çok ihtiyaç duyulan örgütlerin başında gelen okullarda yaşanan ilişkilerin güven temelli olması gerektiği ifade edilebilir.

Okullarda yaşanabilecek olan bir güven sorunu, öğrencilerin gelişimini de olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, kendilerini güvende hissettiği sürece okulun amaçlarının gerçekleşmesine daha fazla katkıda bulunacaklardır. Literatüre bakıldığında eğitim örgütlerinde örgütsel güven konusuna ilişkin araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalar çoğunlukla örgütsel güven kavramını

bir başka kavramla ilişkilendirmek üzerine yapılandırılmıştır. Örneğin Baş ve Şentürk (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algılarını, Joseph ve Winston (2005) hizmetkâr liderlik, lidere güven ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi, Yılmaz (2006) okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerini, Smith ve Birney (2005) ilkokullarda örgütsel güven ve öğrenci zorbalığını, Cemaloğlu ve Kılınç (2012) okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Cerit (2009), öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Baş (2010) ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Hoy ve Tarter (2004) okullarda örgütsel güven ve örgütsel adaleti, Van Maele ve Van Houtte (2011) örgütsel okul bağlamında öğretmen ve öğrenci arasındaki güven ilişkisini, Ayık, Savaş ve Çelikel (2014) ortaöğretim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi, Louis (2006) örgütsel öğrenme, örgütsel güven ve okul kültürünü, Altunay (2017) ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Pouramiri ve Mehdinezhad (2017) hizmetkâr liderlik ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi Korkmaz (2017) otantik liderlik ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Eğitim örgütlerinde, örgütsel güvene ilişkin nitel çalışmalara ise çok az sayıda rastlanmaktadır. Örneğin Özan ve Özdemir (2013) ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri isimli çalışmalarında 50 öğretmenden anket aracılığı ile veri toplamışlardır. Araştırmada, örgütsel güvenin, örgütsel bağlılık, örgütsel tükenmişlik, örgütsel vatandaşlık gibi diğer örgütsel kavramları nasıl etkilediği üzerinde durmuştur. Başaran ve Akbaş ise (2012) genel lise müdürlerinde örgütsel güvensizlik algısı oluşturan faktörlerin belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma isimli çalışmada genel lise müdürlerinde örgütsel güvensizlik oluşturan nedenleri tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmada güvensizlik oluşturan nedenler olarak çalışanların davranışlarına, mevzuata, okulun özelliklerine ve üst yöneticilere ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Örgütsel güven kavramına ilişkin literatür incelendiğinde, bu çalışmada olduğu gibi örgütsel güven kavramını, Yılmaz (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Güven" ölçeğinin alt boyutları olan yöneticiye güven, meslektaşına güven ve paydaşlara güven bağlamında inceleyen nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmancının bu özellikleri ile literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi sunulmuştur. Araştırma 2019 yılında tamamlandığı için etik kurul izni alınamamıştır. Ancak uygulama izinleri ilgili kurumlardan alınmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilimi (fenomonoloji) deseni tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre olgu bilim araştırmalarında amaç bireylerin yaşantılarını ve yaşantılar sonucu oluşan görüşleri belirlemektir. Veri analizi sonucu elde edilen bulgular betimsel bir yaklaşımla okuyucuya sunulur. Doğrudan alıntılar ile bulgular güçlendirilir. Bu bağlamda örgütsel güven kavramının ve okul örgütüne yansımalarının öğretmen görüşlerine göre olgu bilimi (fenomonoloji) deseni kapsamında betimlenmesinin uygun olduğu görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmancının çalışma grubu için amaçlı örnekleme yöntemlerinin bir türü olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, araştırmaya konu olan problem ile ilgili görece olarak oluşturulan küçük örnekleme yer alan katılımcıların benzer ve ayrılan yönlerinde genelleme yapılmadan bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde belirlemektir. Bu bağlamda çalışma grubunu oluşturan 20 öğretmenin seçiminde, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, branş türü, toplam hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi kriterleri dikkate alınmıştır. Bunun yanı sıra, görüşmeyi kabul etme durumu da değerlendirilerek katılımcılar belirlenmiştir. Tablo 1'de araştırmaya katılan toplam 20 öğretmene ait demografik özellikler sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

KATILIMCI	CİNSİYET	MEDENİ DURUM	YAŞ	EĞİTİM DURUMU	BRANŞ	TOPLAM HİZMET SÜRESİ	OKULDAKİ HİZMET SÜRESİ
K-1	Kadın	Bekar	30	Lisans Üstü	Yetenek	8 YIL	2 YIL
K-2	Erkek	Bekar	34	Lisans	Sayısal	8 YIL	5 YIL
K-3	Kadın	Evli	42	Lisans	Yetenek	18 YIL	5 YIL
K-4	Kadın	Evli	42	Lisans Üstü	Sayısal	19 YIL	7 YIL
K-5	Erkek	Evli	34	Lisans Üstü	Sayısal	8 YIL	2 YIL
K-6	Erkek	Evli	42	Lisans	Sözel	16 YIL	6 YIL
K-7	Erkek	Evli	33	Lisans Üstü	Sözel	8 YIL	2 YIL
K-8	Kadın	Evli	33	Lisans	Yetenek	7 YIL	3 YIL
K-9	Erkek	Evli	47	Lisans	Yetenek	23 YIL	6 YIL
K-10	Erkek	Evli	33	Lisans	Sözel	8YIL	2 YIL
K-11	Erkek	Evli	33	Lisans Üstü	Sözel	12 YIL	6 YIL
K-12	Erkek	Evli	48	Lisans	Sözel	23 YIL	2 YIL
K-13	Erkek	Bekar	25	Lisans	Sözel	3 YIL	3 YIL
K-14	Erkek	Evli	38	Lisans	Sözel	14 YIL	5 YIL
K-15	Erkek	Evli	38	Lisans	Sözel	14 YIL	9 YIL
K-16	Kadın	Evli	31	Lisans	Yetenek	5 YIL	3 YIL
K-17	Kadın	Evli	37	Lisans	Sayısal	14 YIL	3 YIL
K-18	Kadın	Evli	28	Lisans	Sözel	5 YIL	4 YIL
K-19	Kadın	Evli	27	Lisans Üstü	Sözel	4 YIL	3 YIL
K-20	Kadın	Evli	26	Lisans	Sayısal	4 YIL	2 YIL

Tablo 1' den anlaşılacağı üzere 20 öğretmenin görüşmeye katıldığı görülmektedir. Cinsiyet dağılımı 8 kadın ve 12 erkek öğretmen şeklindedir. Medeni durum dağılımı ise 3 bekar 17 evli öğretmendir. Öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında 40 yaşının üzerindeki sadece 4 kişi iken çoğunluğun 25-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 6'sı Yüksek Lisans mezunu iken geriye kalanlar (14) lisans mezunudur. Branş değişkenine göre 5 sayısal alan, 10 sözel alan ve 5 özel yetenek alan öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında 4'ü 5 yıldan az, 6'sı 5-10 yıl arası, 10'u ise 10 yıl üstü kıdeme sahiptir. Sivas il merkezinde 2018-2019 eğitim- öğretim yılında görev yapan 20 öğretmenin maksimum çeşitlilik örnekleme ile öğretmenlerin demografik özelliklerinin mümkün olduğunca birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Yılmaz (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Güven" ölçeğinin alt boyutları dikkate alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Ölçeğin kullanımına ilişkin, yazarlarından gerekli izinler alınmıştır. İki bölümden meydana gelen görüşme formunun ilk bölümünde araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin demografik özellikler yer almaktadır. İkinci bölümde ise örgütsel güven hakkındaki görüşlerini belirtmeye yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Bu sorular: i) "Sizce güven nedir?", ii) "Birisine güvenebilmek için ondan neler beklersiniz?", iii) "Okul ortamında güvene dayalı bir ortam neden önemlidir?", iv) "Okul yönetimi ile güvene dayalı bir ilişki kurabiliyor musunuz?", v) "Meslektaşlarınızla güvene dayalı bir ilişki kurabiliyor musunuz?" ve vi) "Veliler ile güvene dayalı bir ilişki kurabiliyor musunuz?" şeklindedir.

Araştırmada katılımcılara, yöneltilen soruların öncelikle ve güvenilirlik ve geçerliliğinin sağlanması için nitel araştırmalar konusunda uzman olan bir öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Görüşme formu uygulama öncesinde soruların açık ve anlaşılır olması için çalışma grubunda yer almayan 3 öğretmene uygulanmıştır. Uzman görüşü ile ön uygulamadan alınan dönütler sonucunda form Türkçe öğretmenin yeniden gözden geçirmesiyle en son haline ulaşılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012)'e göre veri toplama aşamasında katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorular ile konunun farklı yönleri ile incelenmesi sağlanmaktadır.

Araştırma çerçevesinde hazırlanan sorular 04-28 Şubat 2019 tarihleri arasında belirlenen 20 katılımcıya yöneltilerek araştırma verileri toplanmıştır. Katılımcılara yapılacak görüşmelerin ses kaydına alınacağına ilişkin bilgi verilmiştir. Bu konuda gönüllü olan katılımcılar ile daha önce belirlenen saat ve yerde, uygun bir ortam hazırlanarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucu toplam 485 dakikalık ses kaydı elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, bilgisayar tabanlı nitel veri analizinde kullanılan Nvivo 10 programından faydalanılmıştır. Bazeley ve Richards (2000)'a göre Nvivo programı araştırmacıya nitel verilere ulaşma, onları kodlama ve analiz etme kolaylığı sağlarken aynı zamanda nitel araştırmalar için büyük önem arz eden verilerin derinliğini ve zenginliğini kaybetmeden tüm verilerin bir arada görünmesine ve onlar üzerinde işlem yapılabilmesine olanak sağlamaktadır (akt: Gümüş ve Ada, 2013). Bu araştırma sürecinde ilk olarak katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerde ses kayıt cihazı yardımıyla elde edilen veriler Microsoft Word yazı işleme programı aracılığıyla ham veri olarak metne dönüştürülmüştür. İki araştırmacı verilerin kodlanması aşamasına geçmeden önce verilerin dökümünü titizlikle incelemiştir. Veriler programa yüklenmeden önce içerik analizi yapılarak kodlara ulaşılmıştır. Yazılı ve sözlü materyallerin sistemli olarak analiz edilmesinde kullanılan içerik analizi yöntemini, Simon ve Burstein (1985) verilerin belirli bir düzen içerisinde kodlanması, elde edilen kodların sınıflandırılarak sayısal verilere dönüştürülmesi süreci olarak açıklamaktadır (akt: Balcı, 2010). Bu bağlamda elde edilen kodlar Nvivo programına yüklenmiş, yapılan analizler sonucu kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Yapılan analizlerde katılımcılara sorulan her soru kendi içerisinde analiz edilmiştir. Belirlenen kod, kategori ve temaların düzenlenmesiyle elde edilen modeller tanımlanıp yorumlanmıştır. Bu araştırma için 20 öğretmen ile görüşme yapılmış olup katılımcı görüşleri soru esaslı değerlendirilerek, içerik analizi yapılmıştır. Katılımcılara (K-1, K-2, ..., K-19 ve K-20) şeklinde rumuzlar verilerek öğretmenleri temsil etmesi sağlanmıştır.

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik kavramları nicel araştırmalara özgü kavramlar olması nedeniyle bu kavramları inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik kavramları ile açıklamak daha doğru bir seçimdir (Mills, 2003). Bu bağlamda araştırmanın her aşaması detaylı bir şekilde yöntem bölümü içinde açıklanmıştır. Buna göre araştırmada kullanılan yöntemin, araştırma konusuna uygunluğu, örneklem seçimi konusunda kullanılan yöntemler ve katılımcılara ilişkin demografik bilgiler, veri toplama aracının geliştirme süreci, verilerin hangi yöntemle analiz edileceği açık ve detaylı bir şekilde sunulmuştur. Yine araştırmacılar veri analizinde tarafsız, tutarlı ve objektif olma konusunda gereken hassasiyeti göstermiştir. Veriler tekrar gözden geçirilmiş ve yüksek oranda benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

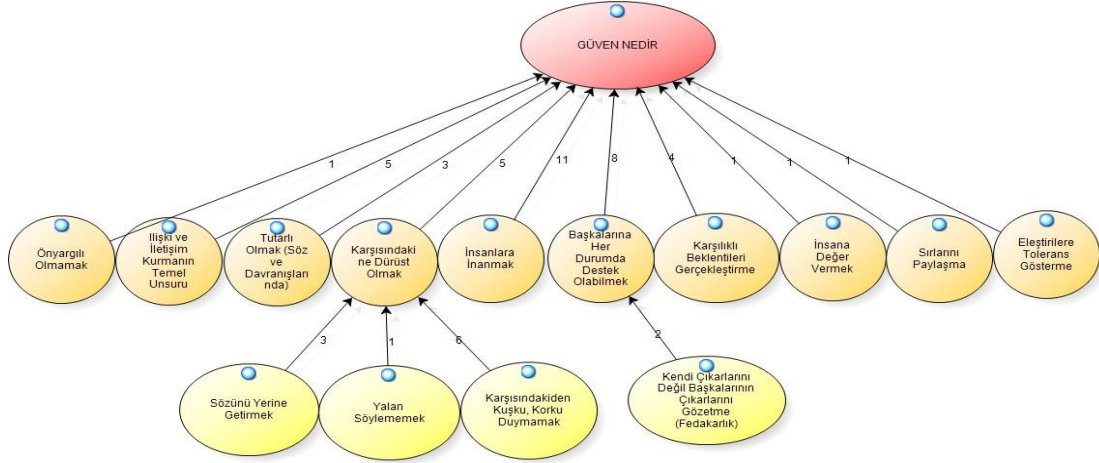
BULGULAR

Yapılan analizler sonucunda, araştırma bulguları ortaokul öğretmenlerin okullarda örgütsel güvene ilişkin görüşleri, güvenin tanımlanmasına ilişkin görüşleri, öğretmenlere göre birisine güvenebilmek için ondan beklentilerine ilişkin görüşleri, okul ortamındaki ilişkilerin güvene dayalı olmasının neden önemli olduğuna dair görüşler ve öğretmenlerin okul yönetimine güven, meslektaşına güven ve veliye güven boyutlarına ilişkin görüşleri olmak üzere 6 tema altında sunulmuştur.

Güvenin Tanımlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Güvenin tanımlanmasına ilişkin görüşler 10 kategori ve 49 koda yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin güvenin tanımlanmasına ilişkin görüşleri Model 1'de sunulmuştur.

Model 1. Öğretmenlere Göre Güvenin Tanımına Dair Geliştirilen Model



Araştırmaya katılan 20 öğretmenin görüşlerine göre güven tanımlamasında *insanlara inanmak* (f=11), *başkalarna her durumda destek olabilmek* (f=8), *karşısındakinden kuşku ve korku duymamak* (f=6) görüşleri ön plana çıkmaktadır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

"Eğer bir insana sorunlarını, sıkıntılarını çekinmeden anlatabiliyorsan o insanın sana değer vererek seni dinlediğini hissediyorsan; o insanın yaptığı olumsuz eleştiriler, tavsiyeler, sana dair yaptığı yorumlar seni incitmiyorsa güven duyuyorsun demektir." (K1)

"Bence güven okul yaşamında sıkıntılı durumlarda meslektaşlarının manevi desteğini almaktır." (K2)

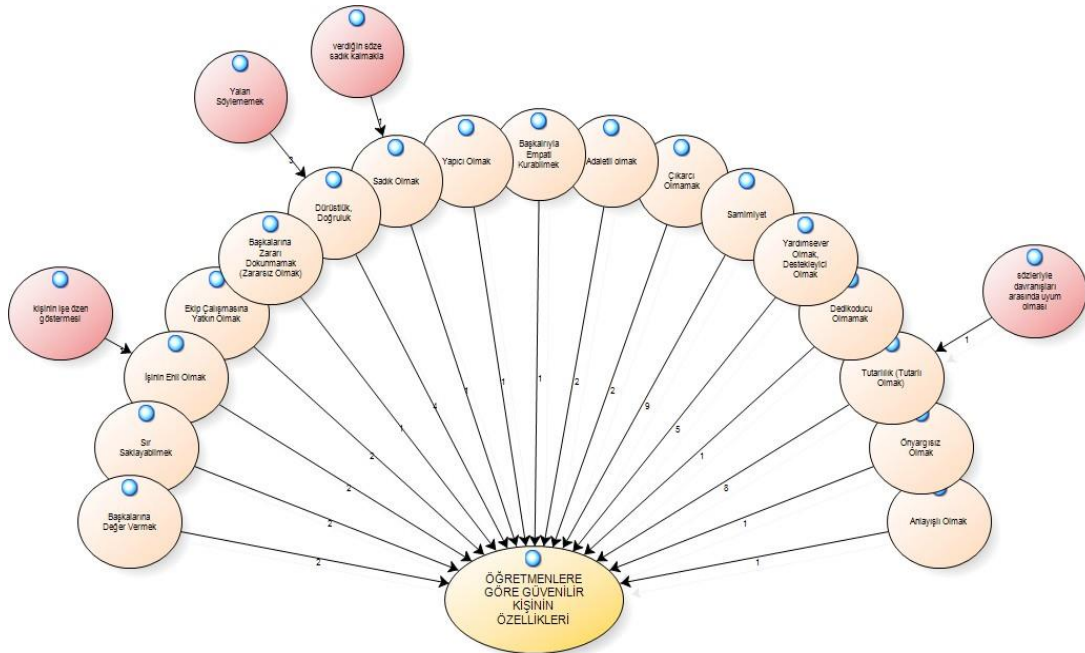
"Güven, iki kişi arasında ya da daha fazla kişi arasında kurulan ilişkideki samimiyet ve korku duyulmadan kendini açabilmesi amacıyla kurulan bağıdır." (K13)

"İnsan ilişkilerinde karşılıklı kurallar dâhilinde ön yargısız olma durumudur. Güven arkasını döndüğünde veya gözünü kapattığında aklında soru işareti kalmamasıdır. İnsan kendinden emin olduğu kadar karşısındakinden de emin olmasıdır." (K19)

Birisine Güvenilebilir İçin Ondan Beklentilere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin birisine güvenilebilir için ondan beklentilerine ilişkin görüşleri 17 kategori 20 kod ve toplam (f:51) görüş altında yapılandırılmış ve Model 2'de sunulmuştur.

Model 2. Öğretmenlere Göre Güvenilir Kişinin Özelliklerine Dair Geliştirilen Model



Model 2 incelendiğinde, öğretmenlerin birisine güvenebilmesi için o kişiden beklentilerine yönelik görüşlerden elde edilen özelliklere bakıldığında en çok dile getirilen özellik "Samimiyet, Samimi Davranmak" (f=9) olduğu görülmektedir. Bu ifadeyi yakın değerle "Tutarlılık (Tutarlı Olmak)" (f=8) izlemektedir. Bu duruma göre öğretmenlerin birisine güvenmede beklenti olarak samimi davranmayı ve tutarlı olmayı önemli gördüğü yorumu yapılabilir. *Yardımsеver Olmak, Destekleyici Olmak* (f=5), *Dürüstlük, Doğru olmak* (f=4) ise diğer öne çıkan özellikler olduğu görülmektedir. Birisine güvenebilmek için ondan beklentilerimize ilişkin katılımcı görüşlerinin bazıları kendi ifadeleri ile şöyle belirtilmiştir:

"Birisine güvenebilmek için öncelikle tutarlılık beklerim. Kişinin tanıştığı veya iletişime geçtiği insanda önce olumlu tutumlar sezmek ister. Bu tutumlardan birisi de güven için dürüstlük temel faktörlerden birisidir. Bunu şu örnekle özetleyecek olursak bir grup içerisinde konuşma esnasında bilinen bir şeyi olduğundan farklı ya da abartılı bir şekilde anlatan kişi çevresince kendisine inanılmasını güçleştirir. Çünkü her insan bireysel ve toplum ilişkilerinde güvenmek ister. Bunun içinde karşı tarafın dürüst, tutarlı ve kendisinden zarar görmeyeceğine inanmak ister."(K5)

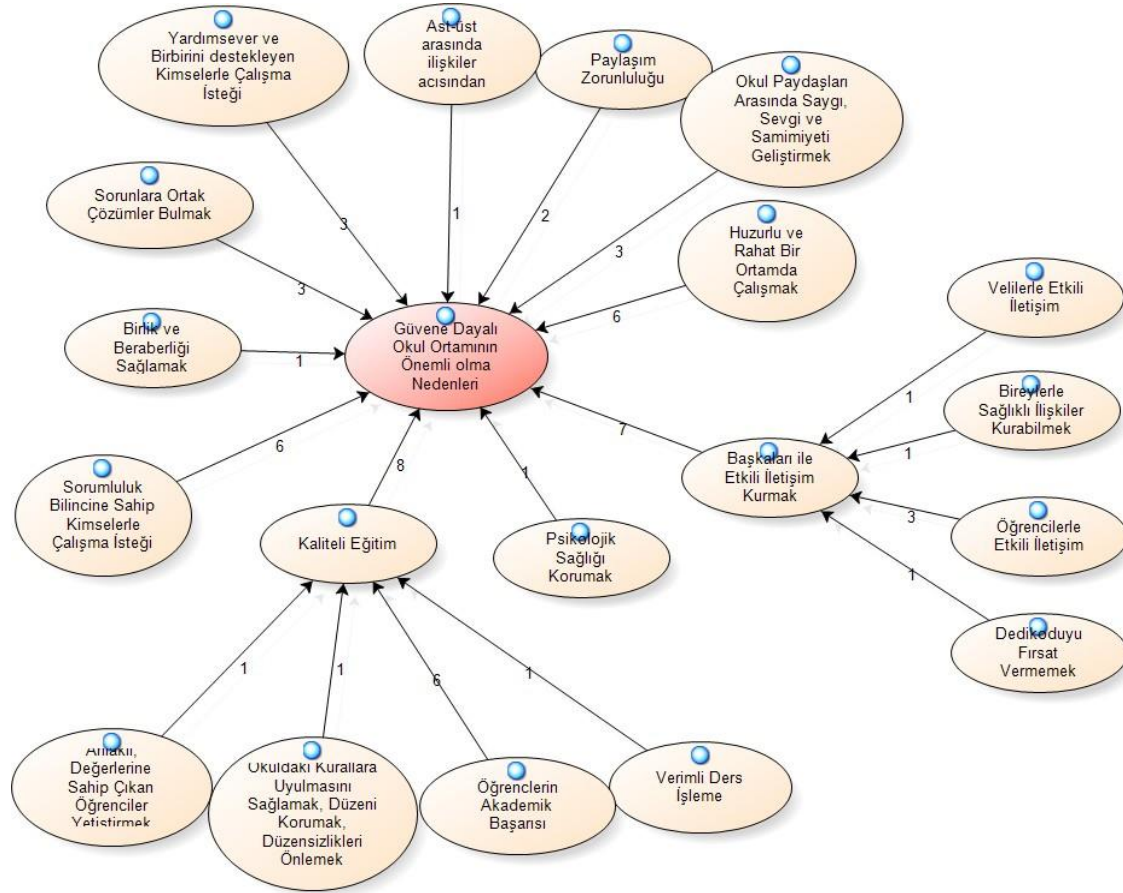
"Birisine güvene bilmek için önce onu tam anlamıyla tanımak isterim. Sadakatini bilmek isterim. Bir baba bebeğini havaya attığında bebek gülmekten bayılır çünkü bilir babasının onu tutacağını düşeceğini aklına getirmes. Artık ona güvenmiştir neyi yapıp neyi yapmayacağını bilir."(K10)

"Önyargısız hareket etmesini, basit bir konu dahi olsa yanımda olabileceğini ve onun yanında konuşurken rahat davranmayı ve kendisi için değerli olduğumu hissettirebilmesini isterim."(K18)

Okul Ortamındaki İlişkilerin Güvene Dayalı Olmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul ortamındaki ilişkilerin güvene dayalı olmasının neden önemli olduğuna dair görüşler 11 kategori 19 kod ve toplam (f:56) görüş altında yapılandırılmış ve model 3'de sunulmuştur

Model 3. Öğretmenlere Göre Okul Ortamındaki İlişkilerin Güvene Dayalı Olmasının Neden Önemli Olduğuna Dair Geliştirilen Model



Model 3 incelendiğinde, öğretmenlerden elde edilen görüşlere bakıldığında "Kaliteli eğitim" (f=8), "Başkaları ile etkili iletişim kurmak" (f=7), "huzurlu ve rahat bir ortamda çalışmak isteği (f=6)", "öğrencilerin akademik başarısına azami katkı sağlama arzusu" (f=6), "Sorumluluk bilincine sahip kişilerle çalışma isteği (f=6)" ön plana çıkmaktadır. Bu konuda katılımcıların bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

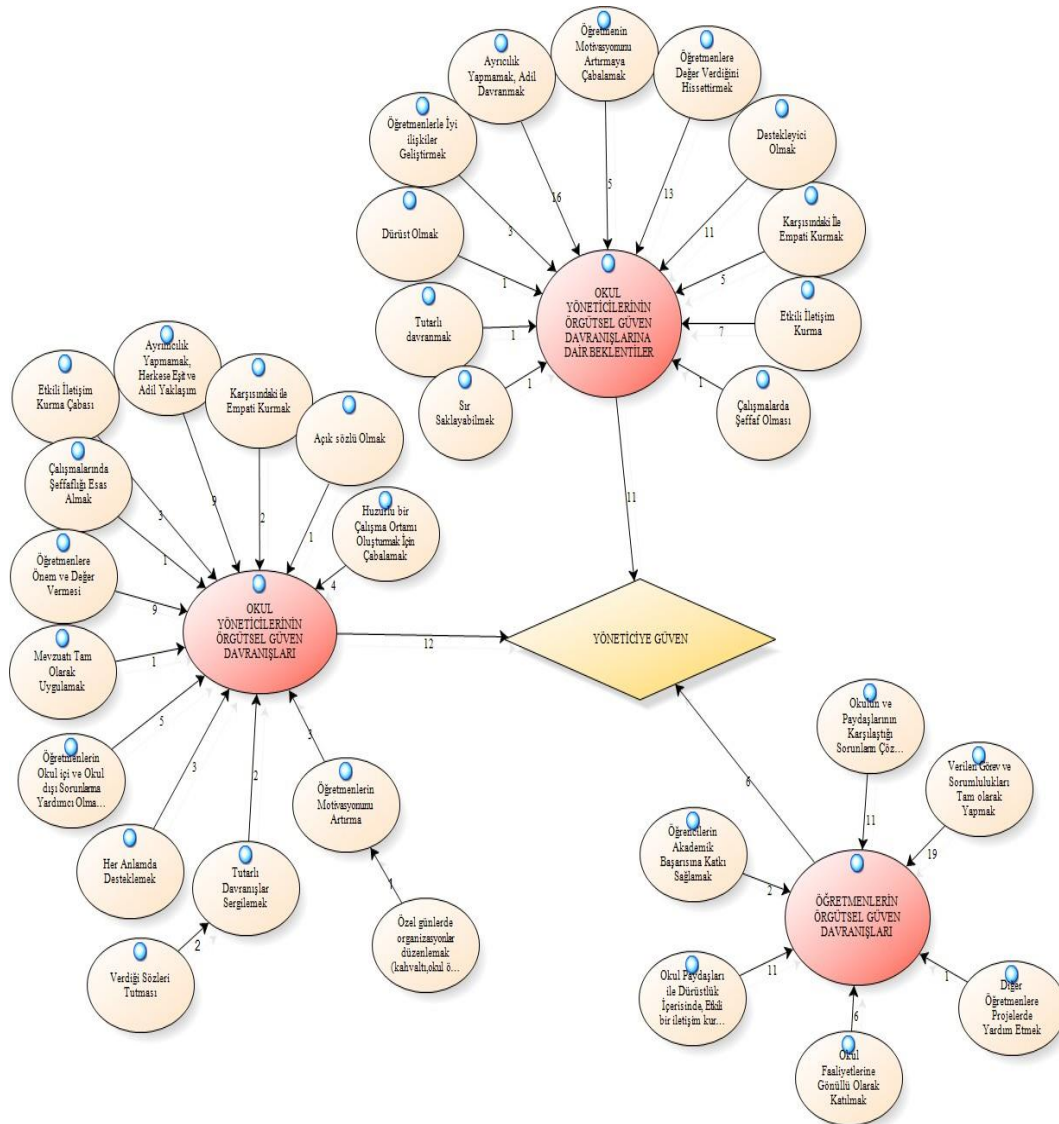
"Okul ortamında güven özellikle alt-üst ilişkisi açısından oldukça önemlidir. Okul yönetimi ve öğretmenler arasında güven oluştuğunda öğretmenler daha mutlu olur. Öğretmen sınıfına daha huzurlu girer ve ders görevini daha iyi yerine getirir. Okulda görev alan kişiler arasında ve öğrenci-öğretmen arasında bir güven ortamının oluştuğunda istenilen başarıya ulaşmamız kolaylaştırmış olur."(K4)

"Güvenin olduğu bir okulda öğretmenin çalışma şevkini artırır ve mutlu olur. Bu da olumlu olarak sınıf ortamına yansır. Öğrencilerle iyi bir iletişim kurar. Ders zamanında kafasına taktığı bir sorun olmaz derse daha iyi adapte eder. Aynı şekilde okul yönetimi öğretmenlerle iyi bir iletişim kurduğunda güzel çalışma ortamı olur. Bütün öğretmenler ve okul yönetimi birbirine daha saygılı, samimi ve güler yüzlü olur. Güven sayesinde herkes çalışılabilir bir ortam elde eder ve belirlenen hedeflere ulaşılır."(K16)

Yöneticiye Güvene İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yöneticiye Güvene ilişkin öğretmen görüşleri üç kategori, 29 kod ve toplam (f:151) görüş altında yapılandırılmış olup Model 4'de sunulmuştur.

Model 4. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerinin Yöneticiye Güven Boyutu Modeli



Model 4 incelendiğinde öğretmenlere yöneltilen "Okul yönetimi öğretmenlerin güvenini kazanmak için nasıl davranıyor?" sorusuna ilişkin ortaya çıkan okul yöneticilerinden örgütsel güven davranışlarına ilişkin beklentiler kategorisinde "Ayrımcılık yapmamak, adil davranmak" (f=16), "Öğretmenlere ve fikirlerine değer verdiğini hissettirmek" (f=13), "Destekleyici olmak, sorunlara yapıcı ve çözüm odaklı yaklaşmak" (f=11) görüşleri ön plana çıkmaktadır. Bu konuda katılımcıların bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Okul müdürümüze ve ekibine güvenirim. Genel öğretmen toplantılarını tamamladıktan sonra branş bazlı toplantı yapar. Bu da bütün branşlara verdiği önemi gösterir. Branşımız gereği spor malzeme ihtiyacı olup olmadığını sorar. Okul öğrencilerinin akademik başarısının yanında sosyal ve spor anlamında gelişmesini destekleyici çalışmaları destekler. Bu da benim ders görevimi yerine getirmede daha da motive ediyor. Okul yönetiminin bana ve branşıma verdiği önemden dolayı güvendiğimi kazandığını söyleyebilirim."(K3)

"Okul yönetimimiz olabildiğince karşılaşılan sorunlar çerçevesinde öğretmenlere çözüm yolu bulmasını sağlıyor. Örnek olay olarak branşım gereği okulumuzda bireysel eğitim planı hazırlıyoruz. Destek odasında görev alan öğretmenler ek ders alıyor. Bunun adil olarak öğretmenlere dağıtılmasında okul yönetimi bu çalışmayı bütün öğretmenlere imza eşliğinde duyuru yapıyor. Duyuru sonucunda görev almak isteyen öğretmenlere eşit bir şekilde dağıtılmasını sağlıyor. Bu da öğretmenlerin içinde okul yöneticilerinin ayrımcılık duygusuyla hareket etmediği fikri oluşur. Bundan dolayı da okul yönetimine karşı güven duyar."(K13)

Öğretmenlere yönelik "Okul yöneticilerinin öğretmenlerin güvenini kazanması için nasıl davranmalarını isterdiniz?" sorusuna ilişkin ortaya çıkan okul yöneticilerinin örgütsel güven davranışları kategorisinde okul yöneticilerinin öğretmenlerin güvenini kazanmasında "Ayrımcılık yapmamak, herkese eşit ve adil yaklaşım" (f=9), "Bana ve branşıma önem, değer vermesi (f=9)" görüşleri öne çıkmaktadır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Okuldaki bütün öğretmenlere karşı adil olmalıdır. Bütün öğretmenlere eşit mesafede olmalıdır. Toplantılarda dile getirilen isteklerde ve sorunlarda geçiştirmemelidir. Aksine bu isteklerin yerine getirilmesine imkân sağlamalıdır ve sorunlara çözüm yolu aramalıdır."(K4)

"Çalışanların hepsine aynı mesafede yaklaşmasını isterdim. Karşılaşılan sorunlarda yapıcı konuşmalar yapmasını ve çalışanlarının değerli olduğunu hissettirmesini isterim. Çalışanlarla iyi bir iletişim kurmasını isterim. Öğretmenlerin birbiriyle iyi bir iletişim oluşması için gezi, piknik gibi ortak etkinlikler düzenlenebilir."(K10)

Öğretmenlere yönelik "Okul yöneticilerinin güvenini kazanmak için nasıl davranıyorsunuz?" sorusuna ilişkin ortaya çıkan öğretmenlerin örgütsel güven davranışları kategorisinde "Verilen görev ve sorumlulukları tam olarak yapmak" (f=19), "Okul paydaşları ile dürüstlük içerisinde, etkili bir iletişim kurmak" (f=11), "Okul faaliyetlerine gönüllü olarak katılmak" (f=6) görüşleri öne çıkmaktadır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

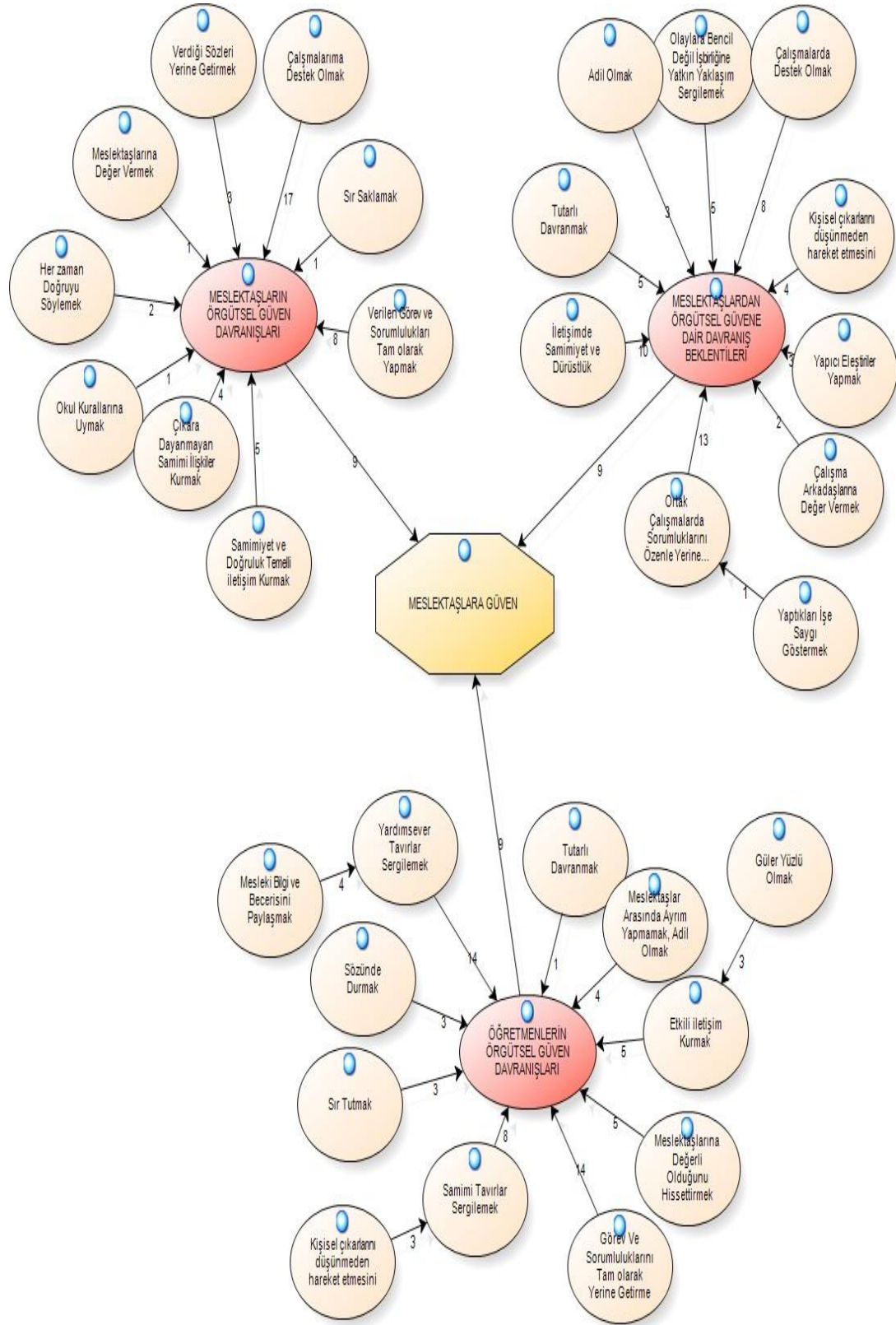
"Okul idaresinin bu iyi niyetine karşılık bende eğitim ile ilgili verilen görevleri eksiksiz şekilde yerine getirmeye çalışarak okulun bir parçası olduğumu ve bununla okul iklimine bir katkıda bulunabileceğimi düşünüyorum. Bununla ilgili örnek olarak bir ders programı hazırlanmasıdır. Ben biliyorum ki bunun ayarlanması ve tasarlanması oldukça zor, bu konuda benim şu günümü boşaltın şu gün yapın diye hayatta demem çünkü ben biliyorum ki okul idaresi bana güveni vermiş ben onlara o güveni vermişim okula göre ayarlanmasını dile getiririm. Bu davranışta benim işimi benimsediğimi gösterir ve okul idaresine çalışmalarımı içtenlikle yapabileceği güvenini vermiş olmamı gösterir."(K2)

"Kendi görevimin sorumluluklarını yerine getiririm. Okul yönetiminin verdiği sorumluluklarda üzerime düşeni yapmaya çalışırım. Verilen işlerden kaçmam. Dürüstlük ve samimiyete dayalı bir iletişim kurarım. Verilen görevleri yerine getirirken sorumluluğum olduğu bilinciyle yapar herhangi bir çıkar beklemem. Okul yönetimine, öğretmenlere, öğrencilere ve velilerle kurulan iletişimde verimli ve sağlıklı bir okul ortamının oluşmasında destek olmaya çalışıyorum. Bu yaklaşımından dolayı güvenini kazandığımı düşünüyorum."(K16)

Meslekteşa Güvene ilişkin öğretmen görüşleri

Meslekteşa güvene ilişkin görüşler 3 kategori, 29 kod ve toplam (f:161) görüş altında yapılandırılmış olup model 5'de sunulmuştur.

Model 5. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerinin Meslektaşlarına Güven Boyutu Modeli



Model 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen "Meslektaşlarınız sizin güveninizi kazanmak için nasıl davranıyorlar?" sorusuna ilişkin ortaya çıkan meslektaşla örgütsel güven davranışları kategorisinde *Çalışmalarına destek olmak* (f=17), *Verilen görev ve sorumlulukları tam olarak yapmak* (f=8), *Samimiyet ve doğruluk temelli iletişim kurmak* (f=5) görüşlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konuda katılımcıların bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Zor zamanlarımızda bize destek olan işlerimizi kolaylaştıran meslektaşlarımıza güven duyuyoruz. İsteğinizi kırmadan gerçekleştiren meslektaşınız sizin güveninizi kazanmış oluyor. Bunun dışında okulumuzda belirli günlerler ilgili pano hazırlamakla yükümlü olduğumuz haftalar oluyor. Pano için o haftanın konusu ne ise tüm okuldan resim, yazı veya etkinlik bekliyoruz. Genellikle de bizim ricamızı kırmayacak, bize çalışmalarıyla destek olabilecek öğretmen arkadaşlarımıza söylüyoruz. Günü geldiğinde de biz o arkadaşımıza pano çalışmalarını gönderiyoruz." (K1)

"Verilen görevleri paylaşarak tam ve zamanında yaparlar. Yerine getirebileceği sözleri verirler. Çıkar ilişkisine dayanmayan samimi bir bağ vardır. Konuşmalarımızda herkes birbirine saygı duyduğunu görürüm ve birbirlerine ve bana rahat ifade edebilecek bir ortam sunarlar." (K8)

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen "Meslektaşlarınızın sizin güveninizi kazanmaları için nasıl davranmalarını isterdiniz?" sorusuna ilişkin ortaya çıkan meslektaşlardan örgütsel güvene dair davranış beklentileri kategorisinde *Ortak çalışmalarda sorumluluklarını özenle yerine getirmek* (f=13), *İletişimde samimiyet ve dürüstlük* (f=10), *Çalışmalarda destek olmak* (f=8) görüşlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konuda katılımcıların bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Davranışlarında tutarlı olmasını isterim. Benim ile ya da yapılan işle ilgili değerlendirmelerinde açık olmasını isterim. Görev aldığı ortak çalışmalarda gereğini yetirmesini isterim. Çıkarlarına dayalı bir yaklaşımı olsun istemem."(K6)

"Kendileri gibi davranmalarını bekliyorum. Benimle kurduğu bağın kendi çıkarlarına dayanmasını istemem. Çalışma sorumluluğu prensip haline getirmelerini ve gereklerini yerine getirmelerini beklerim."(K18)

Öğretmenlere meslektaşla güven boyutuna dair yöneltilen "Siz meslektaşlarınız güvenini kazanmak için nasıl davranıyorsunuz?" sorusuna ilişkin ortaya çıkan öğretmenlerin örgütsel güven davranışları kategorisinde *Görev ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirme* (f=14), *Yardımsaver tavırlar sergilemek* (f=14), *Samimi tavırlar sergilemek* (f=8) görüşlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konuda katılımcıların bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

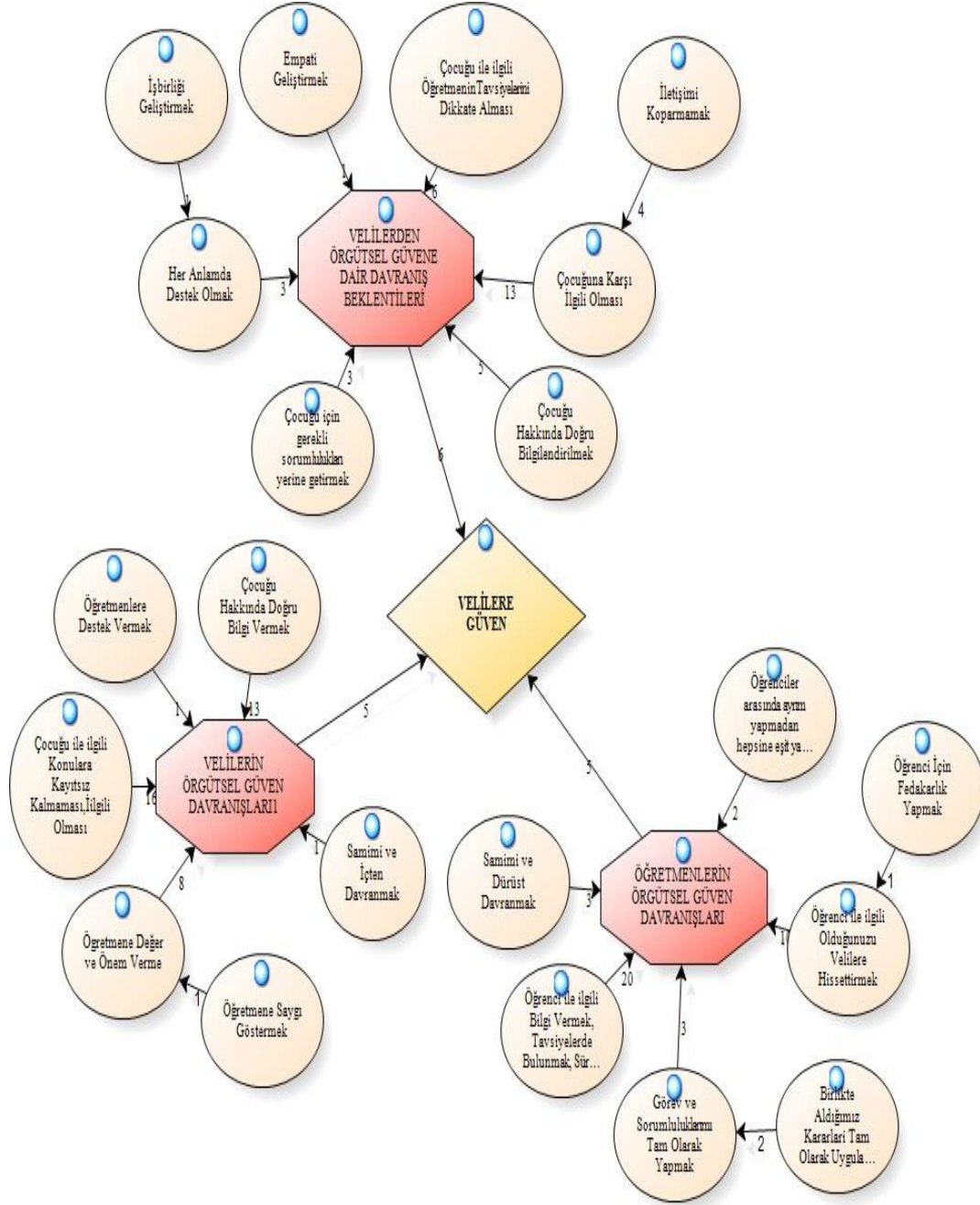
"Ben öncelikle güler yüzlü ifade ve samimiyet doğrultusunda meslektaşlarıma yaklaşıyorum. Paylaşımli görevlerde sorumluluğumu tam ve süresinde bitirmeye çalışıyorum. Meslektaşımın bir problemle karşılaşılmasında onlara destek olmaya çalışıyorum. Onlara çıkarlarım doğrultusunda bir yaklaşımım olmaz. Benimle paylaşılan bir konuyla ilgili başka bir meslektaşına herhangi bir açıklama yapmam. Her bir meslektaşımınla mümkün olduğunca iyi bir iletişim kurmaya çalışırım."(K5)

"Grupla yapılması gereken işlerde bana verilen görevi layıkıyla yapmaya çalışırım. Mesela her sene okul gazetesi çıkarırız. Görev paylaşımı yaparız. Ben bana verilen köşe ne ise ince eleyip sık dokuyup çalışmamı hazırlarım. Fikir danışan arkadaşlarımla elimden geldiğince tavsiyelerde bulunurum. Çizim yeteneğim ve el becerim iyi olduğu için genellikle gazetenin bu kısmı bana verilmiştir. Onları hayal kırıklığına uğratmamak için işimi ciddiyetle yaparım."(K7)

Veliye Güvene İlişkin Öğretmen Görüşleri

Veliye güvene ilişkin öğretmen görüşleri 3 kategori, 21 kod ve toplam (f:114) görüş altında yapılandırılmıştır.

Model 6. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerinin Velilere Güven Boyutu Modeli



Model 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen "Veliler sizin güveninizi kazanmak için nasıl davranıyorlar?" sorusuna ilişkin ortaya çıkan velilerin örgütsel güven davranışları kategorisinde *Çocuğu ile ilgili konulara kayıtsız kalmaması, ilgili olması* (f=16), *Çocuğu hakkında doğru bilgi veriyor* (f=13), *Öğretmene değer ve önem verme* (f=8) görüşlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konuda katılımcıların bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Öncelikle samimi ve içten davranıyorlar. Öğrencinin evdeki tutumunu rahatlıkla paylaşıyorlar. Konu ile ilgili önerilerimi dikkate alıp uygulamaya çalışıyorlar. Evde öğrencileriyle ilgileniyorlar bunu da öğrencilerin olumlu gelişiminden anlayabiliyorum."(K9)

"Öğrencilerin olumsuz davranışlarıyla ilgili veliyi okula çağırdığımızda veli durumla ilgili gerçekçi açıklamalar yapıyor. Bize geldiklerinde yaşadıkları sorunları yargulamadan çözüme odaklandığım zaman bana olan

güvenleri geliyor. İnsani ilişkiler anlamında yaptığım bu çalışmalar onların yanında olduğumu hissettiriyor." (K13)

Öğretmenlere yöneltilen "Velilerinizin sizin güveninizi kazanmak için nasıl davranmasını isterdiniz?" sorusuna ilişkin ortaya çıkan velilerden örgütsel güvene ilişkin davranış beklentileri kategorisinde *çocuğuna karşı ilgili olması* (f:13), *çocuğuyla ilgili öğretmen tavsiyelerini dikkate alması* (f:6), *çocuğu hakkında doğru bilgiler vermesi* (f:5) görüşlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konuda katılımcıların bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Çocuğu için gerekli sorumlulukları yerine getirmesini istiyorum. Çocuklarının gelişme sağlayabilmesi için neler yapabileceğine dair okul ile bir çözüm yolu aramasını isterim. Evde ailesi ve çocuğuyla güzel bir zaman geçirmesini isterim. Çocuğunun evdeki çalışmalarını gözlemlemesi ve dikkatini çeken durumları benimle ve öğretmenleriyle paylaşmasını isterim."(K2)

"Öğrencinin durumunu görüşme amacıyla bir araya geldiğimizden veliden öğrencilerin durumuyla gerçekçi olmalarını istiyorum. Öğrencinin ödevleri yapmak yerine onlara rehber olmalarını istiyorum. Öğrencisi ile birlikte zaman geçirmesini ve onlara şefkatle yaklaşmasını istiyorum."(K17)

Öğretmenlere yöneltilen "Siz velilerinizin güvenini kazanmak için nasıl davranıyorsunuz?" sorusuna ilişkin ortaya çıkan öğretmenlerin örgütsel güven davranışları kategorisinde *Öğrenci ile ilgili bilgi vermek, tavsiyelerde bulunmak, sürekli iletişim halinde olmak* (f=20), *Öğrenci ile ilgili olduğunuzu velilere hissettirmek* (f=10), *Görev ve sorumluluklarını tam olarak yapmak* (f=3), *Samimi ve dürüst davranmak* (f=3), görüşlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konuda katılımcıların bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Çocuklarında görülen olumlu ve olumsuz yönleri veli ile görüşüyorum. Çocukları için yapabileceğim uygulamaları sözde bırakmadan uygulamaya geçirebiliyorum. Öğrencileriyle güzel vakit geçirebilmelerini ve değerli olduklarını çocuklarına hissettirebilmelerini söylüyorum. Rehberlik servisinin desteğiyle çocuklarıyla nasıl bir iletişim kurması gerektiğine dair destek olmaya çalışıyorum."(K3)

"Öğrenciye faydalı olabilmek için veli desteğinin önemini vurguluyorum. Üzerime düşen çalışmaları tam ve zamanında yapıyorum. Öğrenci ile ilgili görüşmeleri zamanında yapıyorum. Öğrencisiyle ilgili görüşmeler yaptığımda çocuğu olumlu gelişmeler sağladığında çocuğunu önemseydiğimi görüyor."(K19)

Araştırmanın bu konudaki temel bulgusu tüm öğretmenlerin veliler ile güvene dayalı bir ilişki kurabilmesine dairdir. Tüm öğretmenler veliler ile güvene dayalı bir ilişkilerinin olduğunu beyan etmişlerdir. Görüşme yapılan tek bir öğretmen bile bu konuda sorun olduğunu belirtmemiştir.

Araştırma sürecinde, katılımcılardan elde edilen görüşlere ilişkin bütün verilerin araştırma problemi doğrultusunda yorumlanması gerekir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler güven kavramını açıklarken ve güvenilir kişinin özelliklerine ilişkin görüş bildirirken benzer ifadeleri kullanmışlardır. Yani güven kavramını ifade ederken kullandıkları ifadeleri, güvenilir bir insanın kimlik ve kişiliğine atfetmişlerdir. Güven kavramının açıklanmasına ilişkin olarak öğretmenler güven kavramını genel olarak bireysel bakış açısıyla değerlendirmiş, örgütsel güven olarak değerlendirmemiştir. Sadece bir öğretmen güven kavramını örgütsel bir kavram olarak betimlemiştir. Öğretmenlerin güven kavramına ve güvenilir kişiye ilişkin olarak, insanlara inanmak, başkalarına her durumda destek olabilmek, karşısındakinden kuşku ve korku duymamak, samimi davranmak, tutarlı olmak, yardımsever olmak, destekleyici olmak, dürüst ve adil olmak görüşleri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin güven ve güvenilir kişiye ilişkin farkındalıklarının yüksek olması öğretmenlerin gün içerisinde çok sayıda öğrenciyle, veliyle ve meslektaş ile etkileşim içinde olmasına bağlanabilir. Literatürde güven kavramına ilişkin yapılan açıklamalara bakıldığında benzer ifadelerle rastlanmaktadır. Güvene ilişkin Tschannen-Moran ve Hoy (2000) insanların birbirini destek olmasına, Paliszkiwicz (2011) insanlar arasındaki işbirliği ve etkileşime, Robinson (1996) birlikte hareket edebilmeye, Başaran ve Akbaş (2012) verimli iletişime, Hoy ve Tarter (2004) adaletli tutum ve davranışlara, Yılmaz (2006) etik değerlere vurgu yapmışlardır. Bu sonuçlar, araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Okul ortamındaki ilişkilerin neden güvene dayalı olması gerektiğine ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen başlıklara bakıldığında en çok öne çıkan görüşün kaliteli eğitim olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre okulda güvene dayalı bir ortam olmasının en önemli nedeni kaliteli eğitim ve ona duyulan ihtiyaçtır. Başka bir ifade ile öğretmenlere göre, okulların en temel amacı ve görevi olan kaliteli, nitelikli eğitim amacına ulaşılması için okul ortamlarının, okuldaki ilişkilerin güvene dayalı olması gerekmektedir. Benzer şekilde Mishra (1996; Akt: Yılmaz, 2006) okulda kaliteli bir eğitim ortamının sağlanmasında öğretmenlerin verimli çalışmalarında örgütsel güven düzeyinin önemi vurgulamıştır. Selimoğlu ve Yılmaz (2009) ise güven duygusu yüksek olan bireylerin kaliteli işler yapacağını ifade etmiştir.

Okul ortamında güvene ilişkin diğer (sonuçlar, huzurlu ve rahat bir ortamda çalışmak isteği, öğrencilerin akademik başarısına azami katkı sağlama arzusu ve sorumluluk bilincine sahip kimselerle çalışma isteği, güvene dayalı kaliteli ortam beklentisi içinde değerlendirilebilir. Başkaları ile etkili iletişim kurmak yönünde ortaya çıkan bulgu ise iletişim ve güven arasındaki ilişkiyi ispatlar niteliktedir. Bu konuda Asunakatlı (2002) örgütte iletişim kanallarının sağlıklı işleyişinin örgütsel güveni güçlendireceğini, Cemaloğlu (2007) ise güven düzeyi düşük örgütlerde iletişim sorunları yaşanabileceğini ifade etmiştir. Yine Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen okullarda örgütsel güven ölçeğinin alt boyutlarından birisinde iletişim ortamı olması araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Yöneticiye güvene ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği tema da okul yönetiminin öğretmenlerin güvenini kazanma konusunda nasıl davranması gerektiğine ilişkin olarak ayrımcılık yapmamak, adil davranmak, öğretmenlere ve fikirlerine değer verdiğini hissettirmek, destekleyici olmak, sorunlara yapıcı ve çözüm odaklı yaklaşmak, bana ve branşıma önem ve değer verilmesi görüşleri öne çıkmaktadır. Yöneticinin adil davranması konusunda Polat ve Celep (2008), Baş (2010) örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler saptamışlardır. Yani örgütsel adalet düzeyi artarsa örgütsel güvende artmaktadır. Ülker (2008) ise çalışanların örgütsel adalet algılamalarının onların örgüte ve yöneticiye duyacakları güveni etkileyeceğini ifade ederek katılımcıların beklentilerini doğrulamıştır. Yöneticilerin çözüm odaklı olmaları konusunda İbrahimioğlu (2003) güven kazanmaya yönelik olumlu davranışlar gösteren okul yöneticilerinin problem çözme ve eğitim personeline destek sağlama eğilimlerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir (Akt: Çankaya ve Aküzüm, 2010). Ancak İskender, Yaman ve Albayrak (2004)'ün ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme konusunda kendilerini yetersiz olarak algıladıkları yönünde bir bulguya ulaşması okulda örgütsel güven ortamına ilişkin yönetici davranışlarının sorgulanmasına neden olacaktır.

Yöneticiye güven teması içerisinde okul yöneticilerinin güvenini kazanmak için öğretmenlerin nasıl davranması gerektiğine ilişkin olarak verilen görev ve sorumlulukları tam olarak yapmak, okul paydaşları ile dürüstlük içerisinde etkili bir iletişim kurmak, okul faaliyetlerine gönüllü olarak katılmak görüşleri öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin okul işlerine gönüllü olarak katılmaları örgütsel vatandaşlık çerçevesinde değerlendirilebilir. Dede (2017), Şentürk ve Baş (2011) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin "yüksek" olduğunu sonucuna varmışlardır. Yılmaz (2009) yapılan çalışmalarda örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık arasında önemli bir ilişki olduğunu ve bu ilişkiye göre örgütsel güven düzeyi yüksek olan çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarının da yüksek olmasının beklendiğini, Koşar ve Yalçinkaya (2013)'ün ise öğretmenlerin diğer okul paydaşlarına güven duyabilecekleri bir okul ortamı arzu ettiklerini, bu beklentilerle birlikte öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme konusunda eğilim gösterebileceklerini ifade etmeleri katılımcıların güven kazanma konusundaki görüşlerini destekler niteliktedir.

Meslektaşına güvene ilişkin sonuçlara bakıldığında meslektaşların güven kazanmak, meslektaşların güven vermek ve meslektaşların güvenini kazanmak şeklinde ortaya çıkan üç kategoride benzer görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu konuda, çalışmalarına destek olmak, verilen görev ve sorumlulukları tam olarak yapmak, samimiyet ve doğruluk temelli iletişim kurmak, ortak çalışmalarda sorumluluklarını özenle yerine getirmek, yardımsever tavırlar sergilemek görüşlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu görüşlerin ortak noktasının görevini tam yapmak ve başkalarıyla işbirliği içinde çalışmak olduğu söylenebilir. Diğer bir anlatımla katılımcılar kendileri örgütsel güvene dayalı bir okul ortamı oluşturma konusunda gereken güven verici davranışları göstereceklerini ifade ederken, aynı davranışları meslektaşlarından da beklemektedir. Bu

bağlamda eğitim örgütlerinde karşılıklı güven ilişkisinin başarıyı getirdiği söylenebilir. Ergün (2017) meslektaşına güven kavramını okul çalışanlarının iş arkadaşlarının tutarlı ve güvenilir olduğuna dair algıları, şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda literatürde yapılan çalışmalar kendi içinde farklılıklar göstermektedir. Tuti ve Ada (2019) öğretmenlerin meslektaşına güven düzeyinin orta düzeyde ve okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilikleri ile olumlu ve anlamlı bir ilişkisi olduğu; Turhan ve Erol (2017) öğretmenlerin meslektaşına güven düzeyinin orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin okul müdürlerine güven ortalamalarının, meslektaşlarına güven ortalamalarına nazaran yüksek olduğu; Uygur ve Arabacı (2019) öğretmenlerin meslektaşına güven düzeyinin çok yüksek olduğu; Koç (2019) öğretmenlerin meslektaşına güven düzeyi yüksek iken yöneticilerin meslektaşına güven düzeyinin öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nicel bulgular bu yönde olmasına rağmen bu konuda derinlemesine bilgi vermemektedir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında meslektaşına güven konusunda ortaya çıkan görüşler okullar için önem arz etmektedir.

Veliye güvene ilişkin bulgulara bakıldığında velilerin güven kazanmak, velilerin güven vermek ve velilerin güvenini kazanmak şeklinde ortaya çıkan üç kategoride benzer görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu konuda, çocuğu ile ilgili konulara kayıtsız kalmaması, ilgili olması, çocuğuyla ilgili öğretmen tavsiyelerini dikkate alması, Öğretmene değer ve önem verme, çocuğu hakkında doğru bilgiler vermesi, sürekli iletişim halinde olmak, görev ve sorumluluklarını tam olarak yapmak görüşleri ön plana çıkmaktadır. Bu görüşlerin ortak noktasının veli ve öğretmen arasında samimi, şeffaf ve hesapverebilirliği olan bir ilişki olması gerektiği söylenebilir. Hatipoğlu ve Kavas (2016) öğrenci başarısında hiç şüphe yok ki, velilerin çocukları ile ilgilenmelerin, çocukların etkinliklerine katılmalarının etkili olduğunu ifade ederek katılımcıların beklentilerine paralel söylemlerde bulunmuştur. Veli ile öğretmen arasında karşılıklı güvenin sağlanması konusunda Ateş ve Yıldız (2019) araştırmasında veli ile ortak çalışmanın, aynı dili konuşmanın olumlu etki sağladığını bu bağlamda ortaya çıkan karşılıklı güven ilişkisinin başarıyı olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Veli ve öğretmen arasındaki işbirliğine değinen Çayak ve Ergi (2015) işbirliği arttırıcı süreç öğrenciyeye olumlu davranışların kazandırılacağını ve istenmeyen davranışların azaltılacağını vurgulamıştır. Gutman ve McLoyd (2000; Akt: Koç, 2018) ise veli ve öğretmen arasındaki iyi ilişkilerin velilerin okul ile olan ilişki düzeyini ve aktivitelere katılma olasılıklarını arttırdığını ifade etmiştir. Gerek bu araştırma sonuçları gerekse literatürde ortaya çıkan bulgular veli öğretmen arasındaki güven ilişkisinin en önemli bireylere yani öğrencilere katkı sağladığını göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, okul yöneticilerinden en çok beklenen davranışların adil davranmak, okul paydaşlarına değer vermek, etkili iletişim ve iyi ilişkiler geliştirmek olarak sıralandığı görülecektir. Bu noktada okul müdür ve yardımcılarının, okuldaki tüm çalışanlara eşit şartlar sağlama ve eşit davranması, kuralları herkese eşit düzeyde uygulaması ve keyfilikten kaçınması gerekmektedir.

Araştırmanın yöneticiye güven boyutundaki sonuçlarından bir tanesi de öğretmenlerin ve fikirlerinin yöneticiler tarafından değerli görülmesinin güven düzeyini artırıcı bir unsur olduğudur. Bu noktada yöneticiler; karar alırken farklı branşlardaki uzmanlık bilgilerinden yararlanmalı, kararların alınmasında öğretmenlerin ve diğer personelin görüş ve önerilerini almalı ve kararlardan onları haberdar etmelidir.

Tüm paydaşların bir biriyle daha sıkı ilişkiler içinde olması ve devamlı iletişimde olması okul başarısını, öğrenci başarısını ve okula karşı güven düzeyini artıracaktır. Bu noktada tüm paydaşların katılımının sağlandığı organizasyonlar (piknikler vb.), etkinlikler (konferanslar), projeler, törenler, ritüeller bu ilişkiyi ve iletişimi kuvvetlendirebilir.

Yöneticiliğin profesyonel bir alan olduğu düşünüldüğünde okul yöneticilerin örgütsel güven oluşturma konusunda alanın uzmanlarından eğitim almaları ve bunun merkezi yönetim aracılığı ile organize edilmesi önerilebilir. Daha sonra verilen bu eğitimlerin başarısını ölçmek ve değerlendirme-düzeltilme yapmak adına araştırmalar yapıp, sonuçları paylaşılabilir.

Özellikle merkezi yönetimde okullarla ve paydaşları ile ilgili mevzuat geliştiricilere mevzuatla ilgili değişiklikler önerirken, öğretmenlerin örgütsel güven algısı ve onu etkileyen faktörler bir yol gösterici olabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel güven algısı ve onu etkileyen faktörlerle ilgili araştırmalar artırılıp, çeşitlendirilerek bir veri havuzu oluşturulabilir ve mevzuat geliştiricilerin bilgisine sunulabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma 2019 yılında tamamlandığı için etik kurul kararı alınmamıştır. Bu yönde yöntem bölümü içerisinde beyanda bulunulacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 37-66.
- Arslan, Ö. E. (2018). *Örgütsel adalet, örgütsel anomi ve örgütsel güven arasındaki ilişki: otel işletmelerinde bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 1-13.
- Ayık, A., Savaş, M., & Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.
- Ateş, A., & Yıldız, K. (2015). Veli toplantılarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(3), 319-340.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 29-62.
- Baş, G. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (2), 17-36.
- Başak, S., & Öztas, N. (2010). Güven ağbağları, sosyal sermaye ve toplumsal cinsiyet. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi dergisi*, 12(1), 27-56.
- Başaran, S., & Akbaş, O. (2012). Genel lise müdürlerinde örgütsel güvensizlik algısı oluşturan faktörlerin belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 21-32.
- Büyüköztürk, S., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-156.
- Cemaloğlu, N. (2007). Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldırma. *Bilig*, 42, 111-126.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Currall, S. C., & Epstein, M. J. (2003). The fragility of organizational trust: Lessons from the rise and fall of Enron. *Organizational Dynamics*, 32(2), 193-206.
- Çankaya, İ. H., & Aküzüm, C. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlerin iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 14, 49-57.
- Çayak, S., & Ergi, D. Y. (2015). Öğretmen-veli işbirliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (11), 59-77.
- Dede, E. (2017). İş güvencesizliği algısının ve örgütsel güven düzeyinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri: Devlet ortaokulu ve özel ortaokul öğretmenleri üzerine bir araştırma. (Doktora Tezi), İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dirks, K.T. and Ferrin, D.L. (2001), "The role of trust in organizational settings", *Organizational Science*, 12(4), 450-67.
- Doğan, S., & Karataş, A. (2012). Örgütlerde sosyal sorumluluk bilinci ve güven ortamının oluşturulmasında etiğin önemi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-109.
- Durdağ, M., & Naktiyok, A. (2011). Psikolojik taciz algısının örgütsel güven üzerindeki rolü. *Kafkas Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(2), 5-37.
- Ergün, H. (2017). *Örgütsel muhalefete etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler*. (Doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Fulmer, C. A., & Gelfand, M. J. (2012). At what level (and in whom) we trust trust across multiple organizational levels. *Journal of Management*, 38, 1167-1230. doi: 10.1177/0149206312439327.
- Gerşil, G. S., & Aracı, M. (2011). Sosyal sermayenin güven unsurunun işgörenlerin performansı üzerine etkileri. *Çalışma ve Toplum*, 1, 39-74.
- Gezen, T. ve Boz, H. (2013). *Otel işletmelerinde örgütsel güven ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 14. Ulusal Turizm Kongresi 2013, 891-907.

- Gümüş, E., & Ada, Ş. (2017). Okul müdürlerinin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri hakkındaki görüşleri: Türkiye ve ABD örnekleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 176-208.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 4, 205-259.
- İskender, M., Yaman, E., & Albayrak, G. (2004). İlköğretim okullarında etkin yöneticiler için bir gösterge: problem çözme becerisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(20), 73-84.
- Joseph, E. E., & Winston, B. E. (2005). A correlation of servant leadership, leader trust and organizational trust. *Leadership and Organization Development Journal*, 26, 6-22.
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 93-118.
- Korkmaz, O. (2017). Otantik liderlik ve örgütsel güven. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 437-454.
- Koç, A. A. K. (2019). İmam hatip lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (8), 27-55.
- Koç, M. H. (2018). Veli görüşlerine göre veli öğretmen ilişkisi ölçeğinin geliştirilmesi ve veli öğretmen ilişkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 55-76.
- Koşar, D., & Yalçinkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 603-627.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Usta, H. G. (2016). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine ilişkin lojistik yordayıcılık. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 301-321.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of school leadership*, 16(5), 477-489.
- Mills, G. E. (2003). *Action research a guide for the teacher researcher* (2 nd. edition). Boston: Pearson Education.
- Özan, M. B., & Özdemir, T. Y. (2013). İlköğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri: nitel bir çalışma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences (http://jss.gantep.edu.tr)*, 12(3), 469-486.
- Paliszkiwicz, Joanna. (2011). Inter-organizational trust: Conceptualization and measurement. *International Journal of Performance Measurement*, 1, 15-28.
- Polat, S. (2009). *Eğitim örgütleri için sosyal sermaye: Örgütsel güven*. (1. baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 307-331.
- Pouramiri, T., & Mehdinezhad, V. (2017). Servant leadership as a predictor of high school principals' organizational trust. *The New Educational Review*, 47(1), 116- 124.
- Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative science quarterly*, 41(4), 574-599.
- Selimoğlu, Ö. G. E., & Yılmaz, Ö. G. H. B. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *PARADOKS, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi* 5(1), 1-12
- Smith, P. A., & Birney, L. L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 469-485.
- Tokgöz, E., & Seymen, O. A. (2013). Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: bir devlet hastanesinde araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(39), 61-76.
- Turhan, M., & Erol, Y. C. (2017). *The relationship between organizational trust and burnout levels of teachers working in high school education*. III. In Cyprus International Congress of Educational Research (pp. 07-10).
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational administration* 36(4), 334-352.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of educational research*, 70(4), 547-593.
- Tuti, G., & Ada, Ş. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin değişim yönetimi yeterlilikleri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 494-521.
- Uygur, K. & Arabacı, İ. B. (2019). Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 744-770.
- Ülker, G. (2008). Çalışanların örgütsel adalet algılamalarının yönetici ve örgüte duyulan güven üzerindeki etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 188-208.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social indicators research*, 100(1), 85-100.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 739-756.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 471-490.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Soner DOĞAN

snr312@gmail.com

Öğretmen, Burak KARAKUŞ

brk_58@hotmail.com

Accreditation Process Based on the Perception of Pre-Service Social Studies Teachers: A Case of Anadolu University

Elvan Günel, Anadolu University, ORCID ID 0000 0002 6864-2072

Hatice Türe, Anadolu University, ORCID ID 0000-0003-3118-2997

Handan Deveci, Anadolu University, ORCID ID 0000-0001-9765-2117

Abstract

The quality of teachers, who are the practitioners of the education system, is an issue that needs to be emphasized. Today, accreditation studies are of great importance in terms of determining the problems experienced in teacher education programs, taking forward measures, and improving the quality of teacher education and teachers. In this study, it was aimed to understand how pre-service social studies teachers who participated in the accreditation evaluation process perceive the evaluation process and their experiences regarding the phenomenon. Therefore, one of the qualitative research designs, the "phenomenology" was employed. Within the scope of the research, semi-structured interviews were conducted with 10 pre-service social studies teachers who participated in the accreditation process, and the data obtained were analyzed with an inductive data analysis approach. As a result of the research, it was found that the perceptions of the pre-service social studies teachers perceived the accreditation process as reviewing the education currently given in the program, improving the program, controlling it, bringing it into compliance with the standards and evaluating it. It has also been found that pre-service social studies teachers have gained experience in participating in the accreditation process, this experience helped them to make self-evaluation and self-assessment and gain a multi-faceted perspective. Pre-service social studies teachers also made suggestions about some issues came up during the meetings held by the accreditation team with students such as environment where the interviews took place, meeting one-on-one, meeting in a quiet environment, meeting students without dividing them into groups, spending more time on student meetings, and including questions for socio-cultural activities. In addition, the pre-service social studies teachers who participated in the research explained their expectations regarding the accredited Social Studies Teacher Education Program as being more encouraged in reading more books as a preparation for the courses, in participating in scientific activities and research projects, and being guided by academicians more effectively. Based on the findings obtained from the research, there were implications in terms of the accreditation team, interview questions, and social environment.

Keywords: Accreditation, teacher education, social studies education

Suggested Citation

Günel, E.; Türe, H. and Deveci, H. (2020). Accreditation process based on the perception of pre-service social studies teachers: A case of Anadolu University . *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 1015-1034. DOI: 10.17679/inuefd.728360

"This research was presented as an oral presentation at the 2nd International Teacher Education and Accreditation Congress held in Rize on 27-29 October 2018."



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 1015-1034
DOI: 10.17679/inuefd.728360

Article type:
Research article

Received : 28.04.2020
Accepted : 03.08.2020

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Undoubtedly, people who happen to have an opportunity to experience and education that suits their interests and abilities, and that when they become adults, living a peaceful, comfortable, happy, and peaceful life with themselves and their environment is closely related to the education they receive. Today, where education has such a vital importance, it is an important issue to emphasize the quality of education received by teachers, who are the practitioners of the education system, pre-service and in service. It is also possible to create a qualified education system and a qualified education system to train the manpower needed in the development of the society with qualified teachers. Today, accreditation studies are of great importance in terms of describing the problems experienced in teacher education programs, taking forward measures and improving the quality of teacher education and teachers. Examining how the pre-service teachers, who are involved in the accreditation process and who are the direct target audience of accreditation, perceive this process, and what they experience in this process, can also contribute to the development of the institutions that have accredited. Hasbun and Rudolph (2016) stated that their accreditation experiences are important to assist the accreditation journey of institutions applying for accreditation. When the related literature is examined, it is seen that various studies regarding accreditation in teacher education are carried out. When the studies are examined, understanding the opinions of faculty members and pre-service teachers regarding the quality of higher education and the accreditation of programs (Akuzum & Saracoglu, 2018; Erkus, 2009; Erkus, Ozdemir, 2010; Meraler & Adiguzel, 2012; Saglam, Ozcelik, 2017; Semerci, 2017; Unal , Semerci and Semerci, 2017), understanding the standards of the education faculty (Adiguzel, 2008; Adiguzel and Saglam, 2009; Erisen, 2001; Kayan and Adiguzel, 2017; Yanpar Yelken, Celikkaleli, Capri, 2007), understanding the program standards of various teaching areas (Bazler et al., 2014; Can, 2005; Mentis Tas, 2004; Ozcelik & Saglam, 2017; Reys, 2011; Turan, 2013; Yilmaz and Aydin), the accreditation process in various countries (Arslan, 2008; Ataman and Adiguzel, 2019; Kaya, 2017; Kilimci, 2006). This research is significant in terms of the realization of a small number of teachers in Turkey, who have participated directly in the accreditation process in Turkey, and experienced in interviewing with the accreditation team visits, lectures, and visits to the school administration.

Purpose

One of the most important goals of accreditation is to contribute to the quality teacher education system. The quality of the accreditation process will be a great place for prospective teachers to be trained within the scope of effective opportunities. It is important to demonstrate this process with the experiences of prospective teachers, which are the direct targets of the process, in order to increase the quality of teacher education due to the accreditation process. In this study, it was aimed to examine how pre-service teachers who participated in the accreditation evaluation process perceive the accreditation process and their experiences related to the accreditation process. Hence, the answers to the following questions were sought in the research:

- How do social studies pre-service teachers perceive the accreditation process?
- What are the experiences of social studies pre-service teachers regarding the accreditation process?

Method

In this study, the phenomenology was employed in order to understand the perceptions of pre-service teachers regarding the accreditation process and their experiences during the accreditation process. Within the scope of the research, semi-structured interviews were held with 10 social studies pre-service teachers who participated in the accreditation process. In understanding the participants' perceptions, pre-service teachers to be participated in the accreditation assessment process, to study at different grade levels, and to be willing to participate in the research voluntarily were the criteria to select the participants. The data gathered during the research were analyzed with an inductive analysis approach. In the study, the research questions and research data are tried to be examined in a clear and understandable way. The findings were also tried to be presented in-depth, therefore the findings included direct quotes from the opinions of all participants.

Findings

As a result of the analysis of the data obtained from the research, findings revealed that pre-service teachers perceive the process of accreditation of a program in the form of working towards improving the program, making the program in accordance with the determined standards, supervising the program, reviewing the education given in the program, evaluating the program, and increasing the quality of the program. In the study, it was found that the pre-service teachers had experiences such as participating in the accreditation process, taking the visiting team as a model, gaining a multi-dimensional perspective, self-criticizing, self-evaluating, feeling positive emotions, and feeling negative emotions. Preservice teachers expressed their opinions in the form of observing the accreditation team, approaching positively, being equipped, establishing authority, being indifferent, behaving subjectively, emphasizing negative points and

including content independent from the meeting. In addition, pre-service teachers made suggestions regarding the accreditation meetings held by the accreditation team with students, in a department-related environment, one-on-one, meeting in a quiet environment, interviewing students without dividing them into groups and including questions about socio-cultural activities. The pre-service teachers who participated in the research stated their expectations regarding the accredited Social Studies Teacher Education Program as encouraging them to read more books for the course content, guiding the students in line with their interests, giving lessons given by distance education as formal, encouraging participation in scientific activities, producing projects for students, and teaching about conducting research on accreditation by staff members.

Discussion & Conclusion

One of the findings of this study is about how social science pre-service teachers define the accreditation process. Similar to the findings of this research, Senol *et al.* (2018) concluded that 60% of nursing students believe that accreditation strengthens quality and image. Social studies pre-service teachers who participated in the research defined the accreditation process as "testing the program", "reviewing the education given in the program", "evaluating the program" and "working towards increasing the quality of the program". In addition, it is seen that pre-service teachers included a future-oriented and harmonious purpose in the definitions of the accreditation process, such as "improving the program" and "bringing the program to the specified standards". Within the scope of this research, it was obtained that social studies pre-service teachers participated in the accreditation process during the visit by taking the visiting team as model, establishing identification with the members of the visiting team and their personal and professional development was positively affected by this experience. It is among the findings of the research that this experience has turned into a social learning environment for the pre-service teachers and contributed to the ability to evaluate events and individuals and to make self-criticism with the multi-faceted perspective expected to be acquired in pre-service teachers. Some pre-service teachers stated that although the visiting team provided them with a positive and sincere communication environment by directing open-ended questions appropriate to the level of the students, they focused too much on hearing negative examples in some interviews and asked questions related to out of content issues, and therefore these interviews could be described as "subjective". It was emphasized that this situation caused them to feel "negative emotions" about the process. Parri (2006) has defined quality as transformation and remodeling in higher education institutions and argued that quality of students' understanding of life, attitudes and goals in life will take a new form during their university education. In this study, the participants stated that they had expectations from an accredited program such as providing more guidance to them according to their interests and encouraging them to read books and participate more in scientific activities.

**Akredite Edilen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Öğretmen Adaylarına Göre Akreditasyon:
Anadolu Üniversitesi Örneği**

Elvan Günel, Anadolu University, ORCID ID 0000 0002 6864-2072

Hatice Türe, Anadolu University, ORCID ID 0000-0003-3118-2997

Handan Deveci, Anadolu University, ORCID ID 0000-0001-9765-2117

Metin girmek için burayı tıklatın.

Öz

Eğitimin büyük bir yaşamsal öneme sahip olduğu günümüzde eğitim sisteminin uygulayıcıları olan öğretmenlerin kalitesi üzerinde durulması gereken bir konudur. Günümüzde öğretmen eğitim programlarında yaşanan sorunları belirlemek, ileriye dönük önlemler almak, öğretmen eğitiminin ve öğretmenlerin kalitesini artırmak bakımından akreditasyon çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada akreditasyon değerlendirme sürecine katılmış öğretmen adaylarının akreditasyon sürecini nasıl algıladıklarını ve akreditasyon sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel araştırma desenlerinden biri olan "olgu bilim" deseni işe koşulmuştur. Araştırma kapsamında akreditasyon sürecine katılmış 10 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler tümevarımsal analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akredite olma sürecine ilişkin algıları programda verilen eğitimin gözden geçirilmesi, programın iyileştirilmesi, denetlenmesi, standartlara uygun duruma getirilmesi ve değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akredite olma sürecine katılım sağlamaları ile özeleştirme ve özdeğerlendirme yapmalarına, çok yönlü bakış açısı kazanmalarına destek olmasına yönelik deneyimler edindikleri bulguları elde edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları akreditasyon ekibinin öğrencilerle gerçekleştirdiği akreditasyon görüşmelerine ilişkin bölüme ait bir ortamda görüşme, birebir görüşme, sessiz bir ortamda görüşme, öğrencileri gruplara ayırmadan görüşme, öğrenci görüşmelerine daha uzun zaman ayırma, sosyo-kültürel etkinliklere yönelik sorulara yer verme gibi öneriler sunmuşlardır. Bununla birlikte araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları akredite olmuş Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'na ilişkin beklentilerini ders içeriğine yönelik kitap okumaya teşvik etme, bilimsel etkinliklere katılıma teşvik etme, öğrencilere yönelik projeler üretme ve öğrencilere rehberlik etme olarak açıklamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak akreditasyon ekibine, görüşme soruları ve ortamına ilişkin çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, öğretmen eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 1015-1034
DOI: 10.17679/inuefd.728360

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 28.04.2020

Kabul Tarihi : 03.08.2020

Önerilen Atıf

Günel, E.; Türe, H. ve Deveci, H. (2020). Akredite edilen sosyal bilgiler öğretmenliği programı öğretmen adaylarına göre akreditasyon: Anadolu Üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1015-1034. DOI: 10.17679/inuefd.728360

"Bu araştırma 27-29 Ekim 2018 tarihlerinde Rize'de düzenlenen 2. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur."

GİRİŞ

Bir ülkede yaşayan insanların ilgi ve yeteneklerine uygun bir eğitim sürecinden geçmesi, yetişkin olduğunda kendisi ve çevresi ile barışık, rahat, mutlu, huzurlu bir yaşam sürmesi kuşkusuz aldığı eğitim ile yakından ilgilidir. Eğitimin bu kadar yaşamsal bir öneme sahip olduğu günümüzde eğitim sisteminin uygulayıcıları olan öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde aldığı eğitimin kalitesi üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Toplumun gelişmesinde gereksinim duyulan insan gücünü yetiştirmek nitelikli bir eğitim sistemi ile nitelikli bir eğitim sisteminin oluşması da nitelikli öğretmenlerle olanaklıdır. Günümüzde çeşitli kurumlarda görev yapan her öğretmenin, nitelikli bir hizmet öncesi eğitim sürecinden geçmesi, görev süresince gelişimini devam ettirmesi ve mesleğinde uzmanlaşması beklenmektedir. Bir ülkenin eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde en önemli koşullardan biri öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde kişisel ve mesleki yönden yetiştirilecek nitelikli ortamların sağlanmasıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın gerçekleştirmek istediği biçimde eğitimde model ve lider ülke olmak, yüksek nitelikte çeşitli bilgi ve becerilerle donanık insan yetiştirme hedeflerini gerçekleştirmek için en önemli etmenlerden biri nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesidir (Ada ve Baysal, 2013, s.227). Öğretmen eğitiminin ve bu eğitim sürecinden geçmiş öğretmenlerin niteliğini artırmak bakımından öğretmen eğitim programlarında yaşanan sorunları belirlemek ve bu sorunların çözümlerine ilişkin seçenekler oluşturmak ileriye dönük önlemler almak bakımından önemlidir.

İlgili alan yazın incelendiğinde kalite kavramı tanımlarında ürünün ön plana çıktığı (Çakıl, 2006, s.3; Dağdelen, 2017, s.14; Şimşek, 2018, s.47) görülmekle birlikte, belirli gereksinimleri karşılamak üzere talep edilen hizmetlerden de kalite beklentisi olduğu söylenebilir. Kalite pek çok kavramda olduğu gibi üzerinde tartışmaların devam ettiği, ürün ya da hizmete göre farklı anlamlar içeren ve dinamik yapı gösteren bir kavramdır. Kaliteye ilişkin yapılan bir tanımın her alana genellenerek kullanılması olanaklı olmadığından (Karlı, 2012, s.20) kullanılacak alana göre kalite kavramı tanımları çeşitlenmektedir.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2020)'nde "kalite" ile "nitelik" kavramları aynı anlamda kullanılmakta ve 'bir şeyin iyi veya kötü olma özelliği' olarak açıklanmaktadır. Japon Endüstri Standartları kaliteyi ürün ya da hizmeti ekonomik olacak şekilde üretici ve tüketici isteklerine yanıt verebilen bir üretim sistemi, Juran kullanıma uygunluk, Deming ise müşterilerin gelecekteki beklentileri doğru tahmin edilerek yapılan yenilikler olarak tanımlamaktadır (Küçük, 2016, s.31). Eğitimde kalite ise eğitim sisteminin bir çıktısı olarak kabul edilen bireylerin beklenen niteliklere ulaşmaları ya da eğitim sürecinde kazandıkları özelliklerin belirlenen standartlara uygunluğu olarak tanımlanabilir. Bunun yanında eğitimde kalite, eğitim hizmetinin ve eğitim sürecinin istenilen özelliklere ve belirlenen standartlara uygunluğu olarak açıklanmaktadır (Adıgüzel ve Sağlam, 2009, s.87). Eğitimin kalitesi ise öğretim sırasında kullanılacak insan ve maddi kaynakların kalitesi (girdiler), öğretim uygulamaları (süreçler), sonuçlar (çıktılar) olmak üzere üç boyutlu bir yaklaşıma sahiptir (Güngör, 2019).

Geçmişte kalite konusundaki sorunlar, akademik standartların sürdürülmesi ve iyileştirilmesi için yeterli maddi kaynakların sağlanması ile ilgili iken yeni kalite kavramı daha çok sonuçların elde edilmesi ile ilgili olarak yaşanmaktadır. Bu kapsamda günümüzde kalite, başarının izlenmesi için uygun yönetim süreçlerinin hazırlanması ve belirtilen hedeflere ulaşılma derecesinin belirlenmesi, mezunların mesleki nitelikleri kazanma durumunun değerlendirilmesi ile ilgilidir. Kalite ayrıca çıktının kalitesini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla paydaşlara bilgi sağlama konularını da içermektedir. Geçmişte kalite girdiler üzerine odaklanırken; günümüzde yönetim süreçleri, etkinlikler ve çıktının değerlendirilmesi daha önemli görülmektedir (Harman ve Meek, 2000, s.8). Öğretmen yetiştirme sisteminde kalite güvencesi ise eğitim-öğretim, araştırma ve idari etkinliklerin kalitesinin sistematik ve planlı bir biçimde değerlendirilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2017).

Kalite kavramı konusundaki güncel tanımlamalar öğretmen eğitimi bakımından ele alındığında öğretmen eğitiminde akreditasyon kavramı ile karşılaşılmaktadır. Öğretmen eğitimi, 2000'li yılların başından itibaren dünyada "gelecek merkezli" olarak ele alınan, "yirmi birinci yüzyılın öğretmenlerinin yetiştirilmesi" teması kapsamında ulusal ve uluslararası ortamlarda pek çok araştırmaların gerçekleştirildiği, toplantıların düzenlendiği, bu süreçlerin sonunda bilimsel raporların hazırlandığı bir çalışma alanı olarak günümüzde önemini korumaktadır. Öğretmen eğitiminin geçmişten günümüze kadar önemi devam eden bir konu olması kalite ve standart kavramlarını bir başka deyişle öğretmen eğitiminde akreditasyonu gündeme getirmektedir. (Şişman, 2009, s.63).

Akreditasyon, Latince kökenli Fransızca (accreditation) bir sözcük olup “güvenilir ve inanılır olma durumu” olarak açıklanmaktadır. Güvenilir ve inanılır olduğunu açıklamak, güvenilirliğin izlenmesi Fransızca’da akredite sözcüğü ile ifade edilmektedir (Doğan, 1999, s.511). Türk Dil Kurumu (2020)’nce akreditasyon, kuruluşların üçüncü bir tarafça belirlenen teknik ölçütlere göre çalıştığının bağımsız ve tarafsız bir kuruluş tarafından onaylanması ve düzenli aralıklarla denetlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Aktan ve Gencel (2010) tarafından akreditasyon, bir yükseköğretim kurumunun ya da programının belirli bir düzeyde performansla, kaliteye ve dürüstlüğe sahip olduğunu belgeleyen bir sürecin adı biçiminde açıklanmaktadır. Öğretmen eğitiminde akreditasyon ise öğretmen eğitiminin güvenilirliğinin garantisidir.

Okullarda görev yapacak öğretmenlerden beklenen bilgi ve becerilerin hizmet öncesinde öğretmen adaylarına kazandırılması için öğretmen eğitimi programlarında öngörülen nitelik düzeyine dönük program standartlarının belirlenmesi ve öğretmen yetiştiren kurumların bu standartları karşılamaya çalışması önem arz etmektedir (Bakioğlu ve Durmaz, 2010, s.183.) Akreditasyon çalışmaları da program standartlarını ortaya koymak ve standartların karşılanma çabasını planlı ve sistematik duruma getirmek için büyük önem taşımaktadır. Oysaki Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) yaptıkları araştırmada öğretim elemanlarının görev yaptıkları fakültenin akreditasyon sürecine en az düzeyde “kalite güvencesi” açısından hazır olduğu görüşünde olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmen eğitiminde bir kalite güvence sistemi olan akreditasyon, öğretmen eğitimi programının ulusal veya uluslararası düzeyde belirli standartlara sahip olduğunu ortaya koymayı amaçlayarak öğrencilere ve topluma güven verme amacına yönelik bir sistemdir. Bir başka deyişle, öğretmen eğitiminde akreditasyonun kurumun kalitesinin iyileştirilmesi, saydamlık ve hesap verme sorumluluğunun önemli bir göstergesi olduğu söylenebilir (Aktan ve Gencel, 2010, s.138). Karlı ve Güven (2011, s.72) tarafından belirtildiği üzere Türk öğretmen eğitiminde akreditasyon ile öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması, sistemli olarak geliştirilmesi, güvence altına alınması, eğitim fakültelerinin hizmet sunduğu kişi ve kurumlara öğretmen eğitiminin belirli niteliklere uygun olduğunun, standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amaçlanmaktadır. Akredite edilmek bir kurum açısından önem arz etmektedir. Akredite edilmiş bir kurumun sunduğu hizmetin kalitesinin güvenilirliğinin sağlanması benzer işi yapan kurumlar arasında akredite edilmiş kurumu ön plana çıkarmaktadır. Bir kuruma duyulan güvenin ve kurumun saygınlığının artması akredite edilmiş bir kurum olmakla yakından ilgilidir (Özçiçek ve Karaca, 2019). Bu nedenle akredite olmuş bir öğretmen eğitim programının çeşitli standartları karşılamış olması bir başka deyişle bu programlardan mezun olan öğretmen adaylarının, öğretmen yeterliklerini kazanmış olmaları beklenmektedir.

Akreditasyon, Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim tarihi içerisinde önemli bir çalışma olarak görülmüş; kaliteli eğitim, sürekli gelişim ve öğrenci başarısındaki olumlu artış için merkezi bir kurum akredite etme rolü üstlenmiştir. Dünyada öğretmen eğitiminde meydana gelen gelişim ve değişimler ülkemizde de karşılık bulmuş ve bu alanda çeşitli uygulamalara gidilmiştir (Ulmer, 2015). Son yıllarda Türkiye’de eğitim fakültesi öğrenci sayılarının hızla artması, uluslararası öğrenci hareketliliği gibi çeşitli nedenler eğitim fakültelerinde “kalite güvencesi” konusunu gündeme getirmiş, akreditasyon öğretmen eğitiminde ele alınması gereken önemli bir konu olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim sisteminde yaşanan sorunlar, okullardaki öğrencilerin akademik başarılarında artış beklentisi eğitim fakültelerinin kalitesinin yükseltilmesini zorunlu kılmaktadır (Akçamete, 2007, s.4). İşte bu zorunluluk nedeniyle Türkiye’de öğretmen eğitiminde YÖK tarafından 1999 yılından itibaren akreditasyon çalışmaları başlatılmıştır.

YÖK (1999, s.7) tarafından belirtildiği üzere akreditasyonun temelini oluşturan standartlar, oluşturulmak istenen sistemin gereklerini ortaya koyarak, yüksek kalitede lisans programlarının geliştirilmesi için yapılması gerekenleri belirler. Türkiye’de akreditasyon sistemi kurma yolunda ilk somut adım öğretmen yetiştirme alanında atılmıştır. YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (MEGEP – HÖÖE) faslı kapsamında bir yandan öğretmen eğitimi yeniden yapılandırılırken (1998), diğer yandan kaliteyi arttırmaya yönelik çeşitli önlemler alınmıştır. Bu önlemlerin en önemlilerinden biri, kalite güvencesi için “öğretmen eğitimi akreditasyon sistemi” kurma programının uygulanmaya başlanmasıdır. Bu program kapsamında standartlar belirlenmiş, değerlendirme araçları geliştirilmiş ve fakülteye pilot akreditasyon ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Bu girişim kapsamında önemli bir yol alınmasına karşın başta MEGEP’in sona ermesi olmak üzere çeşitli nedenlerle bu süreç tamamlanamamıştır. Bu deneyimin en önemli ürünlerinden biri günümüzde öğretmen eğitimi akreditasyonunda da temel oluşturan 1999 yılında ‘Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon’ adlı eserin yayınlanmış olmasıdır. 2014 yılında YÖK’ten “Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi” alan EPDAD (Eğitim Fakülteleri Eğitim Programlarını

Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği), on üç yıllık aradan sonra öğretmen eğitimi programlarının akreditasyonuna yönelik çalışmaları yeniden başlatmış (EPDAD, 2020), günümüzde de bu çalışmalara devam etmektedir. Grossman, Sands ve Brittingham (2010) da araştırmalarında Türkiye'nin öğretmenlik için akreditasyon kriterlerini ve deneyimini incelemiştir. Araştırmada kalite kültürü anlayışının akreditasyonu desteklediği, 1999 yılından itibaren YÖK aracılığı ile akreditasyona ilişkin çeşitli çalışmalar yürütüldüğü belirtilmiştir.

Günümüzde ise öğretmen eğitiminde akreditasyonda yetkili kurum olan EPDAD tarafından akreditasyon çalışmaları sürdürülmektedir. EPDAD niteliği garanti altına alan ve örgün eğitimde öğrenci öğrenmesini güçlendirmek amacıyla sürekli gelişimi destekleyen kanıt temelli akreditasyon yoluyla öğretmen yetiştirmede mükemmeliyeti geliştirmek amacıyla 2012 yılında kurulmuş bir dış değerlendirme kurumudur (EPDAD, 2020). Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı, sosyal bilgiler öğretmenin bir toplumdaki önemini bilinciyle 1997 yılından itibaren etkili vatandaş yetiştirmek üzere genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisi bakımından donanımlı öğretmen adayları yetiştirme çabasını EPDAD aracılığı ile değerlendirmek istemiştir. Bu amaçla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı için 2016-2017 öğretim yılında akreditasyon başvurusu yapılmış ve 2018 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programına değerlendirme ziyaretinde bulunulmuştur. Bu değerlendirme sonunda Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı 06.07.2018- 06.07.2020 tarihleri arasında geçerli olmak üzere 2 yıl süre ile akredite edilmiştir. Bu araştırmada akredite edilen Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğretmen adaylarının akreditasyon algıları ve deneyimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Akreditasyon sürecinde yer almış, akreditasyonun doğrudan hedef kitlesi olan öğretmen adaylarının bu süreci nasıl algıladıklarının, bu süreçte neler yaşadıklarının araştırma bulguları ile belirlenmesi, akreditasyon gerçekleştiren kurumların kendilerini geliştirmelerine de katkı sağlayabilir. Akreditasyonun en önemli amaçlarından birisi kaliteli öğretmen yetiştirme sistemine katkı sağlamaktır. Öğretmen adaylarının etkili olanaklar kapsamında eğitim almasında akreditasyon sürecinin kaliteli olmasının büyük bir yeri olacaktır. Bu süreci, sürecin doğrudan hedefi olan öğretmen adaylarının deneyimleri ile ortaya koymak akreditasyon sürecinin dolayısı ile öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak adına önem taşımaktadır. Hasbun ve Rudolph (2016)'da akreditasyon deneyimlerinin, akreditasyona başvuran kurumların akreditasyon yolculuğuna yardımcı olmak için önemli olduğunu belirtmiştir.

İlgili alanyazın incelediğinde öğretmen eğitiminde akreditasyona yönelik çeşitli çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde konuların yükseköğretimde kaliteye ve programların akreditasyonuna ilişkin öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerini belirleme (Aküzüm ve Saraçoğlu, 2018; Erkuş, 2009; Erkuş, Özdemir, 2010; Meraler ve Adıgüzel, 2012; Sağlam, Özçelik, 2017; Semerci, 2017; Ünal, Semerci ve Semerci, 2017), eğitim fakültesinin standartlarını belirleme (Adıgüzel, 2008; Adıgüzel ve Sağlam, 2009; Erişen, 2001; Kayan ve Adıgüzel, 2017; Yanpar Yelken, Çelikkaleli, Çapri, 2007), çeşitli öğretmenlik alanlarının program standartlarını belirleme (Bazler ve diğerleri, 2014; Can, 2005; Mentiş Taş, 2004; Özçelik ve Sağlam, 2017; Reys, 2011; Turan, 2013; Yılmaz ve Aydın), çeşitli ülkelerdeki akreditasyon süreci (Arslan, 2008; Ataman ve Adıgüzel, 2019; Kaya, 2017; Kilimci, 2006) konuları üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu araştırma ise Türkiye'de akreditasyon sürecine doğrudan katılım göstermiş, akreditasyon ziyaret ekibi ile görüşme yapma, dersine ve uygulama okuluna ziyaret gibi deneyimleri olmuş Türkiye'deki az sayıdaki öğretmen adayları ile gerçekleştirilmesi bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca araştırmanın Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programları arasında ilk akredite edilen programda öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmesinin de çalışmanın önemini artırdığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada akreditasyon değerlendirme sürecine katılmış öğretmen adaylarının akreditasyon sürecini nasıl algıladıklarını ve akreditasyon sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adayları akreditasyon sürecini nasıl algılamaktadır?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akreditasyon sürecine ilişkin deneyimleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, verilerin toplanması, verilerin analizi, inandırıcılık ve araştırmanın sınırlılığı açıklanmıştır.

Araştırma deseni

Araştırmada akreditasyon olgusu ile ilgili bilgiler elde etmek için sürece katılan öğretmen adaylarının deneyimlerinden yararlanıldığı için nitel araştırma desenlerinden biri olan “olgu bilim” deseni işe koşulmuştur. Nitel araştırmada ilk temel yaklaşım olan olgu bilim, bireylerin bir olguya yönelik yaşadıkları deneyimi, bu deneyimin anlamını, yapısını ve özünü ortaya koyan açıklayıcı bir desendir (Seggie ve Bayyurt, 2015). Bu araştırmada öğretmen adaylarının akreditasyon sürecine ilişkin algısı ve akreditasyon sürecinde edindiği deneyimler ortaya konulmaya çalışıldığı için olgu bilim deseni benimsenmiştir. Öğretmen eğitiminin geçmişten günümüze giderek artan bir önemi içermesi, öğretmenlerden beklentilerin farklılaşması, teknolojik gelişmeler öğretmen yetiştirmede kalite ve standart kavramlarının bir başka deyişle öğretmen eğitiminde akreditasyonun önemini artırmaktadır. Günümüzde eğitimde kalite, akreditasyon çalışmaları aracılığıyla sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu durum akreditasyon sürecini güncel ve popüler kılmıştır. Bu araştırma akreditasyonun anlamını ve bu sürecin dinamiklerini fenomenolojik bir bakış açısıyla incelemek ve ortaya koymak bakımından önemli görülmektedir.

Katılımcılar

Araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı’nda öğrenim gören akreditasyon sürecine katılmış 10 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde öğretmen adaylarının akreditasyon değerlendirme sürecine katılmış olması, farklı sınıf düzeyinde öğrenim görüyor olması ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaya istekli olması ölçütleri temel alınmıştır.

Tablo 1

Katılımcıların özellikleri

Kod Adı	Yaşı	Öğrenim Durumu	Görüşme Süresi	Akreditasyon Sürecine Katılım Biçimi
Belda	20	2. sınıf	14’30”	Yemekhanede Görüşme
Emre	32	2. sınıf	10’20”	Ders Ziyaretinde Yazılı Görüş Sunma
Özgür	20	3. sınıf	19’31”	Ders Ziyaretinde Yazılı Görüş Sunma
Kadir	21	3. sınıf	12’	Ders Ziyaretinde Yazılı Görüş Sunma
Filiz	20	3. sınıf	21’05”	Yemekhanede Görüşme
Ceyda	23	4. sınıf	18’07”	Yemekhanede Görüşme
Nazlı	22	4. sınıf	15’48”	Yemekhanede Görüşme
Derya	23	4. sınıf	31’47”	Yemekhanede Görüşme
Cemal	22	4. sınıf	13’56”	Yemekhanede Görüşme
Şener	23	Mezun	20’12”	Yemekhanede Görüşme Uygulama Okulunda Görüşme

Araştırma katılımcılarının kişisel özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1’de kişisel bilgileri yer alan katılımcılar kod isimlerle adlandırılmıştır. Araştırma katılımcısı olan öğrencilerin ikisi 2. sınıf, üçü 3. sınıf, dördü 4. sınıf düzeyinde ve biri mezun durumundadır. Katılımcılar akreditasyon sürecine “yemekhanede görüşme”, “uygulama okulunda görüşme” ve “ders ziyaretinde yazılı görüş sunma” biçiminde katılım sağlamışlardır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin süresi 10 ile 31 dakika arasında değişmektedir.

Verilerin toplanması

Olgu bilim deseni temel alınan araştırmalarda, katılımcıların yaşam dünyalarına erişmek için derinlemesine görüşme yoluyla veri toplama yaygın olarak kullanılan bir veri toplama biçimidir (Seggie ve Bayyurt, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme katılımcıların algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar. Yarı yapılandırılmış görüşmede kullanılan sorular çoğunlukla açık uçlu ve esnek biçimde oluşturulur. Böylece görüşmede katılımcıların algılarına ve deneyimlerine ilişkin derinlemesine veri elde edilebilir (Merriam, 2018). Olgu bilim deseni işe koşululan bu araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme aracılığı ile 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Veri toplama aracı olan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme forumunun birinci bölümünde katılımcılara ilişkin kişisel bilgilere, ikinci bölümünde öğretmen adaylarının akreditasyon süreci ile ilgili algı ve deneyimlerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Araştırmacılar tarafından katılımcıların algılarına ve deneyimlerine ilişkin ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla açık uçlu ve esnek bir biçimde oluşturulan bu görüşme soruları, ilk olarak sosyal bilgiler eğitimi alanında biri profesör doktor ikisi doçent doktor olan üç uzmana sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda görüşme sorularına son biçimi verilmiştir.

Bu araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (24.10.2018 tarih ve 94988 protokol numarası) onay alındıktan sonra araştırma verileri toplanmıştır. Görüşmeler seminer salonunda ve görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacının ofisinde yapılmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin analizi

Bu araştırmadan elde edilen veriler tümevarımsal analiz yoluyla çözümlenmiştir. Tümevarımsal analiz verilerin çözümlenebilir duruma getirilmesi, verilerin sistematik bir biçimde kodlanması ve bu kodlardan temaların oluşturulması basamaklarını içerir. Bu analizde katılımcıların algıları ve deneyimleri birleştirilerek veriler anlamlandırılır ve yorumlanır (Ekiz, 2013).

Araştırma kapsamında veri analizinde ilk olarak ses kayıtları yazılı bir biçimde bilgisayar ortamına aktararak veriler çözümlenebilir duruma getirilmiştir. Yazılı hâle dönüştürülen veriler araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Araştırmacılar kodladıkları verileri karşılaştırmış ve kodlara son biçimi verilmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlardan yola çıkarak temalar ortaya konulmuştur. Verilerin analizi sonucunda beş temaya ulaşılmıştır. Bu beş tema araştırma bulgularında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Bununla birlikte katılımcıların akreditasyon sürecine ilişkin algıları ve deneyimlerine dayanarak oluşturulan kodlar bulgular bölümünde ortaya konmuştur. Bulgular doğrultusunda sonuç, tartışma ve öneriler bölümlerine yer verilmiştir.

İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir bir biçimde ortaya konulması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bununla birlikte nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamada uzman görüşü alma, katılımcı teyidi alma, ses kayıtları yapma ve tüm katılımcıların görüşlerini yansıtma önemlidir (Uzuner, 2005).

Bu araştırmada, araştırma süreci ile sonuçları açık ve anlaşılır bir biçimde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın görüşme soruları oluşturulduktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacı, katılımcılara araştırmaya katılım sağlamanın gönüllülük esasına dayandığını ve görüşmenin gerçekleştirilmesi sırasında araştırmadan ayrılma hakkına sahip olduklarını ifade etmiştir. Görüşmeler yazılı olarak bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, bu yazılı formlar katılımcılara sunulmuş ve katılımcılardan araştırmaya yönelik görüşleri ile ilgili teyit alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler üç araştırmacı tarafından incelenmiştir. Verilerden hareketle ortaya konulan kodlar ile ilgili görüşler tartışılmış ve elde edilen verileri en iyi yansıtacağı düşünülen kodlar belirlenerek bulgularda sunulmuştur. Bulguların sunumunda tarafsız olunmaya çalışılmış ve bulgularda tüm katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın sınırlılığı

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nda 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde akreditasyon sürecine katılmış 10 sosyal bilgiler öğretmen adayının görüşleri ile sınırlıdır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları, görüşmelerden elde edilen verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkan beş tema altında sunulmuştur. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar aşağıda yer almaktadır:

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akredite olma sürecine ilişkin algısı
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akredite olma sürecinde edindiği deneyimler
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akreditasyon ekibine ilişkin algısı
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akreditasyon ekibine ilişkin önerileri
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akredite olmuş Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programına ilişkin önerileri

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akredite olma sürecine ilişkin algısı

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmen adaylarının bir programın akredite olma sürecini "programın iyileştirilmesi", "programın belirlenmiş standartlara uygun hâle getirilmesi", "programın denetlenmesi", "programda verilen eğitimin gözden geçirilmesi", "programın değerlendirilmesi", ve "programın niteliğinin artırılmasına yönelik çalışma", "programın belirlenmiş standartlara uygun hâle getirilmesi" biçiminde algıladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının akredite olma sürecine ilişkin algıları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akredite olma sürecine ilişkin algısı

Programın iyileştirilmesi
Programın denetlenmesi
Programda verilen eğitimin gözden geçirilmesi
Programın değerlendirilmesi
Programın niteliğinin artırılmasına yönelik çalışma
Programın belirlenmiş standartlara uygun hâle getirilmesi

Araştırma katılımcılarından Filiz ve Ceyda akreditasyon sürecini programın değerlendirilmesi olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Filiz akredite olma sürecini bir programın uygulanması sonucu belli bir düzeye erişmesi ve bu düzeye erişince değerlendirmeye alınması biçiminde algıladığını "Örneğin bizim programımız oluşturuldu, belli bir seviyeye geldi ve o seviyeye geldikten sonra değerlendirmeye alındı. Programın artularının ve eksilerinin göz önünde bulundurulması ve programda olması gereken değişikliklerin yapılması... Programın değerlendirilmesi gibi bir şey oluyor." sözleriyle açıklamıştır. Ceyda akredite olma sürecinin, akreditasyon ekibinin gözlemlerine dayanarak programın değerlendirilmesi süreci olduğu yönündeki algısını şöyle ifade etmiştir: "Şöyle algılıyorum: Otorite olarak kabul edilen bir kurul var. Bu kurul bizim bölümümüze geldi ve bazı kriterlere uygun olarak örneğin işleyiş, verimlilik, düzen gibi bunlarla ilgili gözlem yaptılar ve sonunda değerlendirmeler yaptılar. Böyle bir süreç akreditasyon."

Derya akredite olma sürecinin bir programında dünya çapında belirlenen çeşitli standartlara uygun duruma getirilmesi biçiminde algıladığını ifade etmiştir. Derya'nın akreditasyon sürecine ilişkin algısı şöyledir: "Belirli bir alandaki programın eğitim doğru veriliyor mu, nasıl veriliyor, nelerden yararlanılıyor, bölümün genel işleyişi ne şekilde, sadece eğitim okul içerisinde mi kalıyor yoksa uygulamaya yönelik bir eğitim gerçekleştiriliyor mu gibi dünya çapındaki belirli prosedürlere uygun hâle getirilmesi."

Kadir ve Emre akredite olma sürecini programın denetlenmesi biçiminde algıladıklarını belirtmişlerdir. Kadir akredite olma sürecine ilişkin algısını "Bizim bölümümüz baş vurmuş buraya, bize ve bölüme yararlı olması düşünülmüş ve bu kişiler (akreditasyon ekibi) de bunu test ediyorlar." sözleriyle açıklarken Emre, akredite olma sürecine ilişkin algısını şöyle dile getirmiştir: "Bir test aşaması gibi. Bir araba üretilir meselâ o bir teste çıkarılır eksiklikleri var mı, hataları var mı diye. Yeni bir araba alırken test sürüşü yaparsın, arabayı alırsın ya da almazsın. Bence akreditasyon süreci de öyle."

Naz akredite olma sürecini öğretim elemanlarını ve öğrencileri, akademik bakımdan niteliğin artırılmasına teşvik edici çalışma biçiminde algıladığını ifade etmiştir. Naz akreditasyon sürecine ilişkin algısını şu sözleriyle açıklamıştır:

Belli bir bölümde yapılan çalışmalarda, verilen eğitimde, kabul edilen öğrencilerde niteliğin artırılması çalışması. Hocalarımız daha iyi olmaya yönelik çalışacaklar. Üniversiteye gelen öğrenciler akredite olan bir bölümden mezun olacaklarını bildikleri için bir tık daha akademik anlamda çalışma yapmaya hevesli olacaklar. Bence akredite olma, akademik olarak daha başarılı ve daha nitelikli öğrenciler, öğretmenler ve bölüm.

Araştırmaya katılan öğrencilerden Özgür akredite olma sürecini, programın iyileştirilmesine yönelik çalışma olarak algıladığını "Akreditasyon süreci deyince iyileştirme geliyor aklıma. Programın verimli ve etkili olduğunu anlayabilmek ya da bunu daha iyileştirebilmek, nasıl daha iyi iyileştirebiliriz ortaya koymak" sözleriyle belirtmiştir. Şener'e göre akredite olma süreci "Verilen eğitimin, okulun, her şeyin gözden geçirilmesi akreditasyon süreci. Biz neyiz, ne yapıyoruz, eksikliklerimiz neler? Aldığımız eğitimin yeterli olup olmadığının gözlemlenmesi."dir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akredite olma sürecinde edindiği deneyimler

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmen adaylarının akredite olma sürecine katılım sağlayarak "ziyaret ekibini model alması", "çok yönlü bakış açısı kazanmaya destek olması", "özeleştiri yapması", "öz değerlendirme yapması", "olumlu duygular hissetmesi" ve "olumsuz duygular hissetmesi" biçiminde deneyimler edindikleri ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akredite olma sürecinde edindiği deneyimler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akredite olma sürecinde edindiği deneyimler

Ziyaret ekibini model alması
Çok yönlü bakış açısı kazanmaya destek olması
Özeleştiri yapması
Öz değerlendirme yapması
Olumlu duygular hissetmesi
Olumsuz duygular hissetmesi

Filiz ve Emre akreditasyon sürecinde edindikleri deneyimi, akreditasyon ekibini kendilerine model almak biçiminde belirtmiştir. Filiz akreditasyon ziyaret ekibini model aldığını "Meselâ ben bölümüme isteyerek geldim. Ümitsizim ama kendisine baktığımda evet bir şeyler yapabilirim, şu insan gibi olabilirim dedim. Bu bile benim için bir modeldi." biçiminde dile getirmiştir. Emre akreditasyon sürecine katılmanın kendisine olumlu yansıdığını, ziyaret ekibinin görüşlerinden etkilendiğini ve ziyaret ekibini kendine model aldığını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Benim için de bir deneyim oldu, farklı insanları tanıdık, onların deneyimlerini de görüşlerini de aldık, bize olumlu yansıdı. Orada çok iyi donanımlı birisi vardı ve kendime örnek seçebileceğim bir insan oldu. Eğitimle ilgili görüşleri beni etkiledi. Ben de neden öyle olmayayım? Bu akredite süreci sonunda kendime neler katabilirim diye düşündüm. Kendimi nasıl geliştirebilirim diye düşündüm, benim için bu bakımdan olumlu oldu.

Naz akreditasyon sürecine katılmasının çok yönlü bakış açısı kazanmasına katkı sağladığını, öğretimin niteliğinin artırılmasında birçok faktörün etkili olduğunu ve kendisini bu yönde geliştirmesi gerektiğini anladiğini söylemiştir. Naz buna ilişkin görüşünü şöyle açıklamıştır:

İnsanlarla nasıl konuşman gerektiğini ya da niteliğin artırılması için neler yapılması gerektiğini öğrendim. Çünkü oraya gelen insanlar "Dersleriniz nasıl?", "Sınıflarınız nasıl?", "Kullandığınız bilgisayarlar sağlam mı?", "Hocalarımız ders işlerken hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorlar?", "Yazılı şekilleri nasıl?" gibi sınıftan öğretmene kadar pek çok alanda soru sordular. Ve o zaman baktım ve anladım ki sadece benim öğretmeni sevmem ya da sadece bana göre iyi gelmesi başkalarına göre de iyi gelmesi değilmiş. Kendimi biraz daha geliştirmem gerektiğini düşündüm.

Filiz akreditasyon görüşmesi sırasında akreditasyon ekibi tarafından yöneltilen soruları yeterince örneklendiremediğini, bu durumunun kendini yetersiz hissetmesine neden olduğunu ve özeleştiri yaptığını şöyle belirtmiştir:

Bazı konularda genel olarak hepimizin yetersiz olduğunu düşündüm bu bir özeleştiri. Orada sosyal bilgiler öğretmen adayı olarak oturuyoruz ama birçoğumuz konuşamıyoruz gibi geldi bana. Sorulara tam anlamıyla cevap veremiyorduk, ifade etmede sıkıntı yaşıyorduk gibi geldi. Hani olur ya öğrenciler bir şey söyleyince öğretmenim acaba bana kızar mı diye düşünür, öyle bir şey varmış gibi sezdim ben ortamda. Kendimi geliştirmem gerektiğini hissettim. Meselâ bir şekilde örnek vermem gerekirken, örnek veremedim. O an kendimi yetersiz hissettim.

Ceyda ve Şener akreditasyon sürecinde yer almalarının özdeğerlendirme yapmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Ceyda akreditasyon görüşmesinde lisans öğrenimi boyunca aldığı dersleri gözden geçirdiğini "Ben birinci sınıftan bu yana dersleri bir gözden geçirdim böyle de bir deneyim oldu benim için. Gerçekten somut olarak yaşadım bunu. Mutlu oldum, heyecanlandım." biçiminde ifade etmiştir. Şener akreditasyon sürecine uygulama okulu ile yemekhanede görüşme olmak üzere iki farklı biçimde katıldığını, bu süreçte yer almasının kendisinin ve arkadaşlarının özdeğerlendirme yapmasını sağladığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Ben dört yılı bir kendi zihnimden geçirdim, neler yaşadım, neler yaptım dört yıl boyunca diye düşündüm. Ben bu akreditasyon süreci öncesinde ne yaptım diye düşünmemiştim açıkçası ama şimdi her şeyi değerlendirdik. Birinci sınıf, ikinci sınıf, üçüncü sınıf, dördüncü sınıf... Ben de kendime sordum açıkçası şu an ben öğretmen olsam iyi bir öğretmen olabilecek miyim ya da işimin hakkını verebilecek miyim diye düşündüm. Beni buna itti. Kendimi değerlendirdim. Sonra bilgi konusunda bazı eksikliklerimin olduğunu farkına vardım. Orada sadece ben değil diğer arkadaşlarımda kendini değerlendirmiş oldu.

Özgür akreditasyon görüşmesinde olumlu duygular hissettiğini, görüşünün alınmasının kendisini değerli hissetmesini sağladığını belirtmiştir. Özgür buna ilişkin görüşünü şu biçimde açıklamıştır:

Derse gelen hoca 'Arkadaşlar çok rahatsız olduğunuz, sevmediğiniz ders var mı?' diye sordu. Bu bana aslında güzel geldi. Bu programı okuyan benim, birebir program beni yetiştirecek. Benden fikir alınması ve ona göre dönüt verilmesi benim çok hoşuma gitti. Bölümle ilgili benden görüş alınması bana ben de buradaymışım hissi verdi. Kendimi daha önemli hissettim.

Ceyda, Cemal ve Derya, akreditasyon sürecinde okudukları programı temsil ettikleri için sorumluluk hissettiklerini söylemişlerdir. Ceyda akreditasyon görüşmesi esnasında sorumluluk hissettiğini ve dürüst davranması gerektiğinin bilincinde olduğunu "*Şöyle bir sorumluluk bilinci yükleniyor insana: Doğruları konuşayım, ne çok öveyim ne de çok yereyim. Olanı olduğu gibi anlatayım. Kendi bakış açım var, olduğu gibi konuşayım. Dürüst davranmak gerektiğini hiçbir zaman o süreç içinde aklımdan çıkarmadım.*" biçiminde ifade etmiştir. Cemal akreditasyon görüşmesi esnasında heyecanlı olduğunu ve sorumluluk hissettiğini "*Öncelikle oraya gelen hocalar yetkili kişiler gibi görünüyordu, heyecanlandım. Benim için hayatımda katıldığım en resmi görüşmeydi, öyle diyebilirim. Heyecan verici bir deneyimdi. Okulumu, bölümünü temsil ediyorum sorumluluk vardı üzerimde.*" sözleriyle dile getirirken Derya, akreditasyon görüşmesi esnasında hissettiği sorumluluğu şöyle ifade etmiştir: "*Bir de bir deneyim olarak bir sürece dâhil olduğumu hissettim. O süreçte de okulumun bana verdiği bir sorumluluk gibi yani okulu temsil ettiğim için bir sorumluluk hissettim. Bunun sorumluluğunu yaşadım ve deneyimledim bu sorumluluğu.*"

Derya akreditasyon ekibini farklı tutumlar sergiledikleri için samimi bulmadığını, görüşme esnasında öğretmen atamalarından bahsedildiği için olumsuz duygular hissettiğini belirtmiştir. Derya buna ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Yemekhanede bir hoca çok eleştirel yaklaşırken, sürekli her şeyi sorup sorgularken birisi de üstünden soru sorunca daha doğrusu samimi gelmedi. Meselâ benim sohbet ettiğim hocayla biz çok daha konunun dışında kaldık, okulun dışına çıktık. Atanmaya, atanma oranlarımıza kadar geldi konu. "Sizin KPSS'yi kazanabilmeniz için eğitiminiz yeterli mi?" dedi, bu konuşuldu. Ben bundan çok rahatsız oldum açıkçası.

Berrin de Derya'ya benzer bir biçimde öğretmen atamalarına ilişkin geçen konuşmaların olumsuz duygular hissetmesine neden olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir: "*Atamalar pek yok.' dedi bizimle görüşen hoca. 'Bu akreditasyon size devlette olmasa bile özel okullarda öncelik sağlayacaktır.'* dedi. Atamaya yönelik olumsuz konuştu. Öyle olunca insanda bir üzüntü yarattı."

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akreditasyon ekibine ilişkin algısı

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmen adaylarının akreditasyon ekibine ilişkin "gözlem yapması", "olumlu yaklaşması", "donanımlı olması", "otorite kurması", "ilgisiz olması", "özel davranması", "olumsuz noktalara vurgu yapması" ve "görüşmede içerikten bağımsız konulara yer vermesi" biçiminde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akreditasyon ekibine ilişkin algısı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akreditasyon ekibine ilişkin algısı

Gözlem yapması
Olumlu yaklaşması
Donanımlı olması
Otorite kurması
İlgisiz olması
Özel davranması
Olumsuz noktalara vurgu yapması
Görüşmede içerikten bağımsız konulara yer vermesi

Özgür derse katılım sağlayan akreditasyon ziyaretçisinin dikkatli bir biçimde gözlem yaptığı ve donanımlı bir birey olduğu izlenimi oluşturduğu görüşündedir. Özgür görüşünü şu sözleriyle ifade etmiştir: "*Dersimize gelen hoca çok kendinden emin, hazır ve donanımlı birine benziyordu. Meselâ birisi bir şey söylediğinde sadece oraya odaklanıyordu. Derste herkes bir şey söylüyordu, hoca sadece bir kişiye odaklanıyordu. Mutlaka dönüt veriyordu hoca. Bu da çok önemli, benim çok gözüme çarpmıştı.*"

Ceyda ve Cemal, yemekhanede gerçekleştirilen görüşmede akreditasyon ekibinin olumlu bir ortam oluşmasını sağladığını dile getirmişlerdir. Ceyda akreditasyon ekibinin, yemeğe katılan öğrencilerin düzeyine uygun bir biçimde iletişim kurduğunu ve ortamın samimi olmasını sağladıklarını *"Genellikle olumlu bir hava vardı sohbet havasında geçti diyaloglar. Aslında ziyarete gelen hocalarımız öğrenci gözüyle yaklaştılar, bizim seviyemize inebildiler. Daha resmi bir ortam bekliyordum, bu anlamda olumluydu."* biçiminde açıklamıştır. Cemal'in akreditasyon ekibinin objektif yaklaşım sergilediğine ve öğrencileri konuşturmaya çalıştığına ilişkin görüşü şöyledir: *"Hocalar öğrencilerin fikirlerini dinlemeye çalışıyorlardı. Genel olarak samimiler ki biraz da ağızımızdan laf almaya çalışıyorlar gibiydi. Hitabetleri iyiydi hocaların. Bence tarafsız yaklaşılmaya çalışıyorlardı, önyargıyla gelmemişlerdi."*

Şener akreditasyon ekibinin gerçekleştirdiği görüşmelerde açık uçlu sorular yöneltmelerinin etkili olduğuna ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir: *"Açıkçası elimize bir form verip bunu işaretler misiniz gibi bir şey olmadı. Görüşümüzü sözlü bir şekilde söyledik, kendimizi ifade ettik. Bize açık uçlu sorular soruldu, biz de ne düşünüyorsak o şekilde konuştuk ve bence etkili, sağlıklı oldu."*

Kadir derste gözlem yapan akreditasyon ziyaretçisinin öğrencileri motive edecek biçimde konuşması beklentisinde olduğunu ancak akreditasyon ziyaretçisinin sınıfta otorite kurduğunu şu sözleriyle belirtmiştir: *"Bizi sunuyor gibiydi. Bizim gözlerimizin içine bakarak 'Biz ne düşünüyoruz', 'Gerçekten ciddi miyiz, değil miyiz?' 'Endişe var mı yok mu?' gibi baktı, bunu anladım. Gelen kişiyi tanımadığımız için bizi biraz daha motive eden şeyler söylemesini istedim ancak gelen kişi üzerimizde bir otorite kurdu."*

Filiz akreditasyon ekibinde yer alan bir ziyaretçinin yemekhane görüşmesi sırasında ilgisiz olduğu ve görüşmeye aktif katılım sağlamadığı yönündeki görüşünü *"Akreditasyon ekibinde yer alan o ziyaretçinin de görüşmelere katılmasını, bir aktiflik göstermesini beklerdim. Ziyaretçi, bir şeyler yazıyordu ama sanki kafası başka bir yerde gibiydi."* sözleriyle ifade etmiştir.

Naz yemekhanedeki görüşmede akreditasyon ekibinin olumsuz noktalara vurgu yapmak istediğini ve bu nedenle akreditasyon ekibini öznel bulduğunu dile getirmiştir. Naz bu konudaki görüşünü şu biçimde açıklamıştır:

Hocalardan memnun musunuz dediler, evet memnunuz dedik. Ders işlenişinden memnun musunuz dediler, evet memnunuz dedik. Sınavları değerlendirmeden memnun musunuz dediler, memnunuz. Olumsuz bir şeyler de duymak istediler. Ben bu konuda biraz öznel buldum. Evet, art niyet yoktu ama bazı durumlarda olumsuz şeyler de olmayabilir. Oraya gelen öğrenciler olumsuzu görmemiş de olabilir. Eleştiri yapmak için eleştiri yapmamak lâzım. Hatta ondan sonra ikinci sınıflar KPSS'de atama olmuyor demişti. Aslında bunlar bizim bölümle ilgili değil, devletin siyasi politikaları ile ilgili bir şey. Artık eleştirecek bir şey bulamadığımız için en son onu söylemişlerdi.

Berrin ve Filiz akreditasyon ekibinin yemeğe katılan öğrencileri gruplara ayırdığını ve kendileri ile görüşme yapan akreditasyon ekibi ziyaretçisinin görüşmede içerikten bağımsız konulara yer verdiğini ifade etmiştir. Berrin kendileri ile görüşen akreditasyon ziyaretçisi ekip üyesinin içerikten bağımsız konulara yer verdiğini *"Nerelisiniz diye sordu, kendinden bahsetti. Kendi yaşadığı zorlukları anlattı. Yurtta kalmış arkadaşlarıyla sorun olmuş onları anlattı. 'İnsan böyle deneyimler edindikçe daha da olgunlaşıyor.' dedi. Rehberlik uzmanı gibi konuştu, şaşırtdım. Akreditasyonla ilgili öyle derinlemesine bir şey konuşmadı."* Filiz ise akreditasyon ziyaretçisi ekip üyesinin içerikten bağımsız konulara yer vermesine ilişkin görüşünü şöyle açıklamıştır:

Açıkçası akreditasyon görüşmesinde biz kendi bölümümüzde ilgili çok konuşmadık onun yerine böyle bir alana yönelmememiz gerektiğini, birkaç alana yönelmemiz gerektiğini sadece sosyal bilgilerle kalmamamız gerektiğini istiyorsak peşinden gitmemizi söyledi. Ama aynı zamanda farklı şekilde farklı alanlara odaklanmamız gerektiğini söyledi. Öğrencilere model olmak gibi bir şeydi belki de o an yaptığı, iyi bir şeydi. Ancak ben genel olarak baktığımda bölümle ilgili bir şey konuşulmadığını gördüm.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akreditasyon ekibine ilişkin önerileri

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmen adaylarının akreditasyon ekibine ilişkin "bölüme ait bir ortamda görüşme", "birebir görüşme", "sessiz bir ortamda görüşme", "öğrencileri gruplara ayırmadan görüşme", "Öğrenci görüşmelerine daha uzun zaman ayırma" ve "sosyo-kültürel etkinliklere yönelik sorulara yer verme" biçiminde öneriler sunduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akreditasyon ekibine ilişkin önerileri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akreditasyon ekibine ilişkin önerileri

Bölüme ait bir ortamda görüşme
Birebir görüşme
Sessiz bir ortamda görüşme
Öğrencileri gruplara ayırmadan görüşme
Öğrenci görüşmelerine daha uzun zaman ayırma
Sosyo-kültürel etkinliklere yönelik sorulara yer verme

Özgür, Ceyda ve Naz, akreditasyon sürecinde öğrencilerle bireysel görüşmelerin gerçekleştirilmesinin daha etkili olabileceğini düşünmektedir. Özgür buna ilişkin önerisini *"Ben birebir görüşme olmasını da isterdim. ben Herkes sınıftayken belki bazı düşüncelerimi söylemek istemiyorum ama birebir görüşme de onları söylemek daha iyi olabilirdi."* sözleriyle belirtmiştir.

Derya, Filiz ve Naz akreditasyon ekibinin öğrencileri 1, 2, 3 ve 4. sınıf olarak gruplara ayırmadan toplu bir biçimde öğrencilerden görüş almalarını önermişlerdir. Derya akreditasyon görüşmesinin toplu bir biçimde gerçekleştirilmesi ile tüm öğrencilerin görüşlerine ilişkin fikir sahibi olunabileceğini düşündüğünü *"Gruplara ayrılmadan toplu görüş alınmalı. Aynı ortamdaydık ama ben açıkçası 1, 2 ve 4. sınıfların da düşüncelerini merak ediyordum. Sadece üçle sınırlı kaldık. Hocaların gruplara ayırmadan soruları yöneltip bizlerin de söz hakkı alarak sırayla soruları yanıtlamasını isterdim"* sözleriyle açıklamıştır. Filiz ise öğrencileri gruplara ayırmadan yapılan görüşme ile akreditasyon ekibinin yönelttiği tüm soruları yanıtlamanın mümkün olabileceğine ilişkin görüşünü şöyle belirtmiştir:

Grup olduğumuz için kendimizi ifade edemediğimiz yerler oldu. Meselâ ben oradaki beyefendiyi duyuyordum sorularına verebilecek çok güzel cevaplarım vardı ama onun grubunda değilim diye sorularına cevap vermeyip diğer gruba yönelmek zorunda kalıyordum. Topluca bir ortamda öğrencilere sorular yöneltip cevap hakkı verilebilirdi. Ben bunu tercih ederdim.

Naz akreditasyon görüşmesinin bölüme ait bir ortamda ya da bir sınıfta toplu olarak gerçekleştirilmesini önermektedir. Naz bu önerisini şöyle açıklamıştır:

Görüşmeyi her kademedeki öğrencilerin bulunduğu sınıfta ya da bölüme ait bir yerde yapmaları gerekirdi bence. Çünkü bizim bölümümüzle ilgili ve tüm üniversitenin geldiği bir yerdin yemekhane. Meselâ şimdi gruplara ayırdılar, nasıl oldu birisi üçüncü sınıflar ile konuşmuş oldu, birisi dördüncü sınıflar ile konuşmuş oldu. Neye göre belirlediler kriterleri, neye göre değerlendirdiler bizim yaptığımız görüşmeyi? Bunu ben anlayamadım.

Cemal, Ceyda ve Filiz yemekhanedeki görüşme ortamının gürültülü olduğunu ve bu durumun görüşmeyi olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Ceyda öğrencilerle gerçekleştirilen akreditasyon görüşmesinde sessiz bir ortamın tercih edilmesine ilişkin önerisini *"Bizim görüştüğümüz yer açıkçası çok iyi bir yer değildi. Yemekhanede toplanmıştık biz. Diğer öğrencilerin sesleri de karışıyordu. İnce uzun bir masaydı. Daha sessiz ve sakin bir yerde, çay toplantısı gibi olsaydı bence daha verimli olabilirdi."* biçiminde ifade etmiştir. Filiz ise akreditasyon ziyaretinde öğrencilerle gerçekleştiren görüşmelerde ortamın sessiz olması gerektiğine ilişkin önerisini şöyle açıklamıştır:

Şu an sizinle olduğum gibi sessiz bir ortam olsaydı ben daha rahat olabilirdim. Bu önemli bir görüşmeydi, bir üniversitenin bir öğretmenlik programına değerlendirmeye geliyorlar. Ancak orada herkes etrafında yemek yiyor, çatal kaşık bıçak sesleri geliyor, gelen giden oluyor. Böyle olunca ister istemez görüşmeye odaklanamıyorduk.

Filiz akreditasyon görüşmesinde bölümde gerçekleştiren etkinliklere ilişkin sorulara yer verilmesi beklentisinde olduğunu *"Ben şunu beklerdim, bölümde gerçekleştirilen etkinliklerin neler olduğunu, neler yaptığımızı neler yapmadığımızı ya da yapmak istediğimiz şeyler oldu olup olmadığını. Böyle sorular sormalarını bekliyordum, ama o yoktu yani sorulmadı."* sözleriyle ifade etmiştir. Ceyda ise akreditasyon görüşmesinde bölümde gerçekleştirilen sosyo-kültürel etkinliklere ilişkin sorulara yer verilmesi önerisini *"Sordukları sorular genellikle derslerin işlenişi ve sınavlardı. Örneğin sosyo-kültürel etkinlikler denilebilirdi. Ya da bölüm olarak sizin kendinize has özel plan program etkinlikleriniz var mı bunlar sorulabilirdi."* biçiminde dile getirmiştir.

Şener ve Emre, akreditasyon ziyaretinin süre olarak kısa olduğunu ve akreditasyon ziyaretinde öğrenci görüşmelerine daha uzun zaman ayrılması gerektiğini düşünmektedir. Emre ziyaretçi ekibin öğrencilerle

görüşme için kısa bir zaman ayırdığı yönündeki görüşünü *"Birlikte oturduk, yemek yedik. Aynı gruplar halinde konuştular, ortak bir konuşma olmadı. Her biri 4-5 kişinin etrafında oturup onlarla sohbette bulundu. Nasıl bir araştırma süreci izliyorlar bilmiyorum ama bence sürece daha aktif katılabilirler. Daha detaylı zaman ayırabilirlerdi bizimle görüşme için."* sözleriyle ifade etmiştir. Şener ise öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin aceleye geldiğini düşündüğünü ve akreditasyon ekibinin öğrencilerle bireysel görüşmeler yapmasının etkili olabileceğini şöyle ifade etmiştir: *"O günü onların açısından biraz sıkıştırarak yaptılar. Biraz daha zaman ayırıp okulda biraz daha kalabilirlerdi. Bazı şeylerin aceleye geldiğini düşünüyorum. Sanırım Eskişehir'de değillerdi başka bir yere gitmeleri gerekiyordu, zaman sıkıntıları vardı. Bence Eskişehir'de konaklayıp bir gün hepimizle tek tek görüşebilirlerdi."*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akredite olmuş Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programına ilişkin önerileri

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda öğretmen adaylarının akredite olmuş sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin "ders içeriğine yönelik kitap okumaya teşvik etme", "öğrencilere ilgileri doğrultusunda rehberlik yapma", "uzaktan eğitimle verilen dersleri örgün olarak verme", "bilimsel etkinliklere katılıma teşvik etme", "öğrencilere yönelik projeler üretme" ve "öğretim elemanları tarafından akreditasyona ilişkin araştırmalar yapma" biçiminde öneriler sundukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının akredite olmuş Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'na ilişkin önerileri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akredite olmuş Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programına ilişkin önerileri

Ders içeriğine yönelik kitap okumaya teşvik etme
Öğrencilere ilgileri doğrultusunda rehberlik yapma
Uzaktan eğitimle verilen dersleri örgün olarak verme
Bilimsel etkinliklere katılıma teşvik etme
Öğrencilere yönelik projeler üretme
Öğretim elemanları tarafından akreditasyona ilişkin araştırmalar yapma

Filiz akredite olmuş Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğretim elemanlarının öğrencileri dersin içeriği ve öğrencilerin ilgileri doğrultusunda kitap okumaya teşvik edebilecekleri önerisini *"Meselâ tarih derslerinde öğretmenimiz kitaplardan bahsediyor ama o kitabı okumadığımız, bilmediğimiz için hepimiz bakıyoruz. Derste bu teşvik edilebilir."* sözleriyle dile getirmiştir. Özgür akredite olmuş programda çalışan öğretim elemanlarının ilgilerine yönelik olarak öğrencilere rehberlik yapmasını önermiştir. Özgür bu önerisini şu biçimde açıklamıştır: *"Hocalar öğrencilerin ilgileri konusunda daha yol gösterici olabilirler. Meselâ ben tarihte çok güzel neden sonuçları ya da olaylar arasındaki bağlantıyı kuruyorum. Bana tarihte biraz daha ilgisi yoğunmuş onun o alanda uzman ulaşabilirsin, kitap okuyabilirsin demesini beklerim."*

Şener akredite olmuş Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nda uzaktan eğitim ile verilen derslerin örgün eğitim ile verilmesini önermektedir. Şener bu önerisini şöyle dile getirmiştir: *"Uzaktan eğitimle verilen derslerin örgün olarak verilmesini isterim, İngilizce ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi. Hem bize bilgi vermiyorlar uzaktan eğitimle hem de bir sınava tabi tutuluyoruz. Birçok öğrencinin derdi oldu aslında İngilizce dersleri. Onun yerine örgün olsun isterim."*

Naz akredite olmuş Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğretim elemanlarının öğrencileri bilimsel etkinliklere katılım konusunda teşvik etmelerini önermiştir. Naz buna ilişkin görüşünü şöyle dile getirmiştir: *"Sempozyumlara katılmak, oralarda bildiri sunmak için hocaların öğrencilere biraz daha baskı demiyorum ama teşvik etmesini öneririm. Nasıl bir vize, final varsa onu da vize final gibi zorunlu bir şey olarak yaptıklarını isterdim ben, makale yazdırılmasını isterdim."* Naz aynı zamanda akredite olmuş Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik projeler üretebilecekleri ve akreditasyon konusunda çeşitli araştırmalar yapabilecekleri görüşündedir. Naz buna ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Bence akreditasyon hocalarımız için makale yazılabilecek proje üretilebilecek bir konu oldu. Öğrencilerinin niteliğinin geliştirilmesi açısından hocalarımızın daha aktif olacağını düşünüyorum. Meselâ hocalarımız bizim geçen yıl mezun olan dördüncü sınıf öğrencileri ile bu yıldan itibaren girip mezun olacak dördüncü sınıf öğrencileri arasındaki farkları araştırabilir. Yine öğrencilere yönelik TÜBİTAK için proje üretmeye daha çok çalışırlar, daha çok makale üretmeye çalışabilirler.

Derya akredite olmuş Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nın bilimsel çalışmalara yönelik çeşitli kurumlardan destek alabileceğine ilişkin görüşünü *"Bölümün YÖK, ÖSYM ya da Üniversitemiz yönetimi tarafından bazı bilimsel araştırmalara yönelik daha çok destek alabileceğini düşünüyorum, bence böyle olmalı."* sözleriyle ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akredite olma sürecine ilişkin algısının programda verilen eğitimin gözden geçirilmesi, programın iyileştirilmesi, denetlenmesi, standartlara uygun duruma getirilmesi ve değerlendirilmesi biçiminde olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akredite olma sürecine katılım sağlamaları ile özeleştirme ve özdeğerlendirme yapmalarına, çok yönlü bakış açısı kazanmalarına destek olmasına yönelik deneyimler edindikleri soncuna ulaşmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları akreditasyon ekibinin öğrencilerle gerçekleştirdiği akreditasyon görüşmelerine ilişkin çeşitli öneriler getirmişlerdir. Bununla birlikte araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları akredite olmuş Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'na ilişkin beklentilerini ders içeriğine yönelik kitap okumaya teşvik etme, bilimsel etkinliklere katılıma teşvik etme, öğrencilere yönelik projeler üretme ve öğrencilere rehberlik etme olarak belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yükseköğretimde öğrencinin öğrenmesindeki sorumluluğu üstlenen üniversite "öğrenme" üretmektedir ve bunun güvence altına alınması için akreditasyon gerekli görülmektedir (Hesapçioğlu, Bakioğlu ve Baltacı, 2001). 2016 yılından itibaren ÖSYM Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'nda hangi üniversitenin hangi programının akreditasyona sahip olduğu bilgisi yer almaktadır. Akreditasyon, öğrencilere lisansüstü eğitim ve yurtdışında eğitim başvurularında, öğrenci değişim programlarında yarar sağlamaktadır. Üniversitelerin verdikleri eğitimin niteliğini göstermek için ulusal ve uluslararası bağımsız kurumlardan aldıkları kalite belgeleri öğrencilerin üniversite tercihlerinde etkili olmaktadır (Aküzüm ve Saracoğlu, 2018). Bu araştırmada, akreditasyon değerlendirme sürecine katılmış sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akreditasyon sürecini nasıl algıladığını ve akreditasyon sürecine ilişkin deneyimlerini anlamak amaçlanmıştır. Türkiye'deki üniversitelerde bir kalite güvence sistemi olarak açıklanan akreditasyon sürecinin etkili bir biçimde yürütülebilmesi için bu sürecin en önemli katılımcılarından olan öğrencilerin bu süreci nasıl tanımladığının ve algıladığının anlaşılması oldukça önemlidir.

Bu araştırma kapsamında yer alan bulgularından biri sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akreditasyon sürecini nasıl tanımladıklarıyla ilgilidir. Akreditasyon YÖK (2015) tarafından "bir dış değerlendirici kurum tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence süreci" olarak tanımlanmaktadır. Şenol ve diğerleri (2018) de yaptıkları araştırmada bu araştırma sonuçlarıyla benzer biçimde hemşirelik öğrencilerinin %60'ının akreditasyonun kaliteyi, imajı güçlendirdiği görüşünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları akreditasyon sürecini "programın test edilmesi", "programda verilen eğitimin gözden geçirilmesi", "programın değerlendirilmesi" ve "programın niteliğinin artırılmasına yönelik çalışma" biçiminde tanımlamışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının "programın iyileştirilmesi" ve "programın belirlenmiş standartlara uygun hale getirilmesi" gibi geleceğe yönelik ve akreditasyon sürecinin nihai amacıyla uyumlu bir amacı da tanımlarına dahil ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının programların akreditasyonuna ilişkin algılarını inceleyen bir araştırmada (Ünal, Semerci ve Semerci, 2017) öğretmen adaylarının akreditasyon sürecinde "nitelik", "mekan", "kütüphane" ve "kalite" temalarında odaklandıkları ve süreci bu temalara dayalı tanımladıkları bulgusu elde edilmiştir. Semerci (2017) de yaptığı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eğitim-öğretim gördükleri ortamın ve eğitim-öğretim kalitesini artırmanın yollarından birinin programın akreditasyon sürecinin başlatılması görüşünde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akredite olma sürecinde gerçekleştirilen ziyarete ilişkin deneyimlerini belirlemektir. Bu araştırma kapsamında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akredite olma sürecine ziyaret sırasında katılım sağlayarak ziyaret ekibini model aldığı, ziyaret ekibinin üyeleri ile özdeşim kurdukları ve bu deneyimden kendi kişisel ve mesleki gelişimlerinin olumlu biçimde etkilendiği bulguları elde edilmiştir. Bu deneyimin öğretmen adayları için bir sosyal öğrenme ortamına dönüştüğü ve öğretmen adaylarında kazanılmış olması beklenen çok yönlü bakış açısı ile olayları ve kişileri değerlendirebilme ve özeleştirme yapabilme becerilerinin kazanılmasına katkı sağladığı araştırmanın bulguları arasındadır. Buna ek olarak, bazı katılımcılar okudukları programı temsil ettikleri için "sorumluluk" hissettiklerini ve kendilerine görüşlerinin sorulmasının, kendilerine ve düşüncelerine değer verildiğini

hissetmelerine yol açtığını söylemişlerdir. Diğer taraftan akreditasyon ekibi tarafından yöneltilen soruların yeterince örneklendirilerek yanlanamamasını bir katılımcının kendisini yetersiz hissetmesine neden olduğu ise araştırmanın diğer bir bulgusudur. Türkiye’de öğretmen eğitiminde akreditasyon çalışmaları yeni başladığından, bu sürece katılım göstermiş az sayıda öğretmen adayı olduğu söylenebilir. Nitekim alan yazında akreditasyon sürecine katılmış öğretmen adaylarının görüşlerini ele alan çalışmalara da rastlanmadığından bu çalışmada elde edilen öğretmen adaylarının akredite olma sürecinde gerçekleştirilen ziyarete ilişkin deneyimleri ile ilgili bulgular akreditasyon sürecinin geliştirilmesi bakımından önemli görülmektedir.

Sosyal öğrenme ortamlarında öğrencilerin model aldıkları yetişkinlerin davranışlarında tutarsızlık hissetmeleri, bu deneyimi olumsuz bir biçime dönüştürerek o ilişkide güven duygusunu sarsabilir (Köse ve Demir, 2014). Bu nedenle akreditasyonun geçerlik ve güvenilirliğinden söz edebilmek için akreditasyon sürecinde yer alan öğretmen adaylarının akreditasyon ziyaret ekibi ile ilgili görüşleri önemli görülmektedir. Hesapçoğlu, Bakıoğlu ve Baltacı (2001) tarafından “Eğer akreditasyon salt kesin olarak önceden belirlenmiş gerçeklerin tespit edilmesi süreci değil de biraz yoruma ve yaratıcı yeniden yapılanmaya izin veren bir süreç ise karar verenlerin tecrübeleri ve ortak anlayışları çok büyük önem kazanmaktadır.” açıklamasıyla akreditasyon ekibinin sergiledikleri davranışların önemini vurgulamıştır. Akreditasyonun etkili işleme için standartları iyi bilen, ziyaret için belirlenmiş bir protokolü izleyen ve standartlara dayalı olarak adil yargılara varan eğitilmiş uzman değerlendiriciler topluluğunun olması gerekmektedir (YÖK, 1999).

Bu çalışmada da sürecin katılımcıları olan öğretmen adaylarının ziyaret ekibine ilişkin algısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bazı öğretmen adayları ziyaret ekibinin kendilerine açık uçlu ve öğrencilerin düzeyine uygun sorular yönelterek olumlu ve samimi bir iletişim ortamı sağlamalarına karşın, bazı görüşmelerde olumsuz örnekler duymaya fazlaca odaklandıklarını ve içerikten bağımsız konulara ilişkin sorular sorduklarını ve bu nedenle bu görüşmelerin “öznel” olarak nitelendirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu durumun ise kendilerinin süreçle ilgili “olumsuz duygular” hissetmelerine neden olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları, akreditasyon ziyareti sırasında fark ettikleri bazı olumsuzluklara olası çözüm yolları da önermişlerdir. Öğretmen adayları, 1, 2, 3 ve 4. sınıf olarak gruplara ayırarak yapılan görüşmelerin yerine sınıf ayırmasına gitmeden toplu bir biçimde öğrencilerden görüş alınmasının daha etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu görüşmelerin yemekhane gibi gürültülü bir ortam yerine daha sessiz bir ortamda örneğin bölüme ait bir odada ya da bir sınıfta gerçekleştirilmesini önermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları görüşmeler sırasında bölümde gerçekleştirilen sosyo-kültürel etkinliklere ilişkin sorulara yer verilmesinin, ziyaret ve görüşme sürelerinin daha uzun tutulmasının bu ziyareti daha etkili kılacağına ve bu şekilde programının kalitesine dair daha gerçekçi veriler elde edilebileceğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adayları akredite olmuş Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programının nasıl iyileştirilebileceğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Kayan ve Adıgüzel (2017) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının çağın gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmen eğitiminde kalite ve verimliliği artırılması için öğretmen yetiştiren kurumların belli standartlara sahip olmasının sağlanmasının önemli ve gerekli olduğu görüşünde oldukları bulgusunu elde etmiştir. Bir başka deyişle öğretmen adayları akredite edilmiş öğretmen eğitimi programlarından çağın gereksinimlerini karşılaması, kalitenin sağlanması gibi kimi beklentileri bulunmaktadır. Bu beklentiler öğrencilerin kendileri için daha iyi bir hayat kurma isteği ve içinde buldukları sosyo-ekonomik durumu iyileştirmek için yükseköğretime yöneldikleri ve bunun için de kaliteli ve belli standartlara sahip kurumlarda eğitim alma isteği ile doğrudan ilişkilidir (Pietkiewicz, 2015). Buna ek olarak, Parri (2006) ise yükseköğretim kurumlarında kaliteyi dönüşüm ve yeniden şekillenme olarak tanımlamış ve öğrencilerin hayatı anlayışlarının, tutumlarının ve hayattaki amaçlarının üniversite eğitimleri boyunca yeni bir şekil almasının kalite anlamına geleceğini savunmuşlardır. Bu çalışmada da katılımcılar akredite edilen bir programdan kendilerine ilgileri doğrultusunda daha fazla rehberlik yapılması, katıldıkları derslerin içeriklerine yönelik kitap okumaya ve bilimsel etkinliklere katılmaya teşvik edilmeleri gibi beklentileri olduğunu açıklamışlardır. Ayrıca, uzaktan eğitim yoluyla verilen bazı derslerin örgün olarak da okutulmasının, öğrencilere yönelik projeler üretilmesini ve öğretim elemanları tarafından akreditasyona ilişkin araştırmalar yapılmasının da programın niteliğini arttırmasına katkı sağlayacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Meraler ve Adıgüzel (2012) araştırmalarında yükseköğretimde kalite göstergelerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymuştur. Bir başka deyişle Meraler ve Adıgüzel (2012)’in araştırma sonucuna göre akredite olarak kalitesi ortaya konulmuş bir programdan öğretmen adayları engelli öğrencilere sunulan hizmetlerin yeterli olmasını, öğretim elemanlarının yurt dışında eğitim almış olmasını, öğrencilere sunulan eğitimin niteliğini arttıracak eğitsel destek hizmetlerinin yeterli olmasını, üniversite kütüphanesinde zengin basılı ve elektronik kaynakların

olmasını, üniversitede demokratik bir ortamın olmasını, üniversitenin dünyanın iyi üniversiteleri sıralamasında yer almasını ve üniversitenin burs verme oranı ve yarı zamanlı iş olanağı sağlamasını beklemektedir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

- Akreditasyon ziyaretinin ve görüşme sürelerinin yeterince ve güvenilir veri etmeye olanak sağlayacak biçimde uzatılması,
- Ziyaret sırasında öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin ortamların belirlenmesinde bölüme ait bir ortamda, gürültüden uzak ortamlar tercih edilmesi, hem bireysel görüşmeler hem grup görüşmeleri gerçekleştirilmesi,
- Görüşmeler sırasında sosyo-kültürel etkinliklere ilişkin sorulara yer verilmesi,
- Akreditasyon ziyaret ekibinin öğretmen adaylarına model olması ve nesnel davranması,
- Akredite edilen programda öğrenim gören öğretmen adaylarına daha çok rehberlik yapılması, öğretmen adaylarının bilimsel etkinliklere katılımlarının teşvik edilmesi,
- Görüşmeler sırasında sorulan soruların amaca uygun olması ve sadece olumsuz örnekleri duymaya fazlaca odaklanılmaması,
- Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecini nasıl algıladığını ve deneyimlerini anlamaya yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013). *Pedagojik-androgojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Adıgüzel, A. ve Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-104.
- Akçamete, G. (2007). *Çeşitli ülkelerde akreditasyon. Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve akreditasyon çalıştay*. Ankara: AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Aktan, C. C. ve Gencel, U. (2010). Yükseköğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-146.
- Aküzüm, C. ve Saraçoğlu, M. (2018). Akreditasyon sürecine hazır olma durumu: Eğitim fakültesi üzerine bir uygulama. *International Social Sciences Studies Journal*, 4(26), 5772-5784.
- Arslan, B. (2008). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve Türkiye için bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ataman, O. ve Adıgüzel, A. (2019). Türkiye ve Avustralya öğretmen yetiştirme sistemleri ve akreditasyon modellerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 678-700.
- Avşar (2012).
- Bakioğlu, A. ve Durmaz, B. (2017). Hindistan, Avustralya, Amerika, Türkiye’de eğitimde akreditasyon kuruluşları. A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim, politikalar, göstergeler, bağlamlar* (ss.181-207). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Can, A. (2005). *İngilizce öğretmeni yetiştirme programının kazandırdığı konu alanı öğretmen yeterliklerinin standartlara göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çakıl, R. Z. (2006). *Eğitimde toplam kalite yönetimi - İstanbul ilçe milli eğitim müdürlerinin eğitimde kaliteyi algılayış düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Dağdelen, O. (2017). *Toplam kalite yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Doğan, İ. (1999). Eğitimde kalite ve akreditasyon sorunu: Eğitim fakülteleri üzerine bir deneme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(20), 503-519.
- EPDAD, 2020. Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon. 10.01.2020 tarihinde www.epdad.org adresinden erişildi.
- Erkuş, L. (2009). *Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye.
- Erkuş, L. ve Özdemir, S. (2010). Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 118-133.

- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Göngör, A. (2019). *Eğitimde kalite ve akreditasyon*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Grossman, G., Sands, M. K. ve Brittingham, B. (2010). Teacher education accreditation in Turkey: The creation of a culture of quality. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 102-109.
- Harman, G. S. ve Meek, V. L. (2000). Repositioning quality assurance and accreditation in Australian higher education. Australia : Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Hasbun, T. C. ve Rudolph, A. (2016). Navigating the waters of accreditation: Best practices, challenges, and lessons learned from one institution. *Sage Open*, 6, 2.
- Hesapçioğlu, M., Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2001). Öğretmen eğitiminde sorumluluk ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 143-160.
- Karslı M. D. ve Güven, S. (2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. S. A. Kilimci (Ed.), *Türkiye’de öğretmen yetiştirme* (ss.53-83). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karslı M. D. (2012). Eğitim biliminin iki temel kavramı. M. D. Karslı (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss.1-28). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavak, Y. (2007). *Çeşitli ülkelerde akreditasyon. Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve akreditasyon çalıştay*. Ankara: AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19, 313- 324.
- Kaya, M. (2017) . Çeşitli ülkelerin öğretmen eğitiminde kalite güvencesi kurumları ve Türkiye için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(39), 411-418.
- Kayan, M. F. ve Adigüzel, A. (2017). Türkiye’de öğretmen eğitimi program standartları ve akreditasyonuna ilişkin ulusal düzeyde yapılan çalışma sonuçlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 62, 85-102.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Köse, M. ve Demir, E. (2014). Öğretmenlerin rol modeli hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 4(1), 08-18.
- Küçük, O. (2016). *Toplam kalite yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H. B., Uçar, R. ve Uçar, İ. H. (2017). *Örnek uygulamalarla eğitimde yaratıcılık yaratıcı okul yaratıcı öğretmen*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meraler, S. ve Adigüzel, A. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 123-144.
- Özçelik, C. ve Sağlam, D. (2017). Öğretmen adaylarının ilköğretim matematik öğretmenliği programının akreditasyonuna ilişkin görüşleri. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi*, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi-Marmara Üniversitesi.
- Özçiçek, Yunus ve Karaca, Arzu. (2019). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: mühendislik eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 114-149.
- Parri, J. (2006). Quality in higher education. *Vadyba / Journal of Management*, 2(11), 107-111.
- Pietkiewicz, T. (2015). Critical review: Neoliberalism’s war on higher education by Henry A Giroux, *Policy Futures in Education*, 14(2), 300-305.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Semerci, Ç. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının programlarının akreditasyonuna ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-5.
- Senol, S., Ardahan S. S., Kekeç, B., Orhan, A. ve Sevinç, L. (2018). Öğrencilerin hemşirelik eğitiminde akreditasyon konusundaki görüşleri. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1- 13.
- Şimşek, H. (2018). *Toplam kalite yönetimi: Kuram, ilkeler ve uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Taş, A. M. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-54.

- Turan, E. Z. (2013). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Türk Dil Kurumu (2020). Güncel Türkçe Sözlük. 01.12.2020 tarihinde <http://www.tdk.gov> adresinden erişildi.
- Ulmer, P. G. (2015). *Accreditation outcome scores: teacher attitudes toward the accreditation process and professional development* (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University, California, USA.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Ünal, F., Semerci, N., ve Semerci, Ç. (2017). Öğretmen adaylarının programların akreditasyonuna ilişkin algıları. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi*, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi.
- Yanpar Yelken, T., Çelikkaleli, Ö., ve Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-215.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standartlar. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim’i Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*. Ankara: YÖK Yayınları.
- YÖK, (2015). Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı 29423, 23 Temmuz 2015. 08.12.2019 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150723-3.htm> adresinden erişildi.
- Yılmaz, A. ve Aydın, S. (2020). Fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarının içeriğine ve öğrenci kabulüne yönelik kalite standartlarının belirlenmesi: ölçek geliştirme ve uygulama çalışması. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 4(1), 44-65.

İletişim/Correspondence

Doç.Dr. Elvan Günel elvang@anadolu.edu.tr
Dr.Öğr.Üyesi Hatice Türe haticeture@anadolu.edu.tr
Prof.Dr. Handan Deveci hanil@anadolu.edu.tr

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan (24.10.2018 tarih ve 94988 protokol numarası) etik izin alınmıştır.

Examining the Relationship between Organizational Narcissism Tendencies of School Psychological Counselors and the Leadership Behavior Perceived in School Administrators

Efe SALİHOĞLU, National Ministry of Education, 0000-0001-7105-2332
Fatih CAMADAN, Recep Tayyip Erdoğan University, 0000-0003-1516-4350

Abstract

A school psychological counselor with a high tendency to organizational narcissism is expected to provide organizational success-oriented service rather than an individual-oriented approach. However, in the psychological counseling and guidance services, the needs of the individual are not ignored as well as meeting the expectations of the society and the institution. Therefore, the high level of organizational narcissism tendencies that school psychological counselors will have may affect psychological counseling and guidance services negatively. It has been evaluated that the tendencies of organizational narcissism and school administrators' leadership behavior may be related. From this point of view, in this study, it was determined as a general purpose to examine the relationship between the organizational narcissism tendencies of school counselors and the leadership behavior that they perceive in school administrators. The research was conducted in 2019-2020 academic year with a total of 285 school psychological counselors, 154 of whom were women and 131 of whom were men, working in Giresun, Rize and Trabzon. In order to collect data in the research, "Headmasters' Paternalistic Leadership Behaviors Scale", "Organizational Narcissisms Scale" and "Personal Information Form" were used. As a result of the research, while there was a positive relationship between the organizational narcissism tendencies of school counselors and the benevolent, authoritarian and exploitative leadership behaviors perceived in school administrators, there was no significant relationship with moral leadership behavior.

Keywords: School Psychological Counselor, School Administrator, Organizational Narcissism, Leadership Behavior



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 1035-1050
DOI: 10.17679/inuefd.734963

Article type:
Research article

Received : 09.05.2020
Accepted : 03.07.2020

Suggested Citation

Salihoğlu, E. and Camadan, F. (2020). Examining the relationship between organizational narcissism tendencies of school psychological counselors and the leadership behavior perceived in school administrators. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 1035-1050. DOI: 10.17679/inuefd.734963

This article was produced from a master's thesis accepted by Recep Tayyip Erdoğan University, Institute of Social Sciences in June, 2020.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

A school psychological counselor with a high tendency to organizational narcissism is expected to provide organizational success-oriented service rather than an individual-oriented approach. However, in the psychological counseling and guidance services, the needs of the individual are not ignored as well as meeting the expectations of the society and the institution. As a matter of fact, within the framework of these services, goals are focused on the individual's personal development, such as self-understanding, awareness of the environment and self-increasing problem-solving skills, and self-realization. Therefore, it is thought that school psychological counselors' organizational narcissism tendencies may affect psychological counseling and guidance services negatively. According to these explanations, it is thought that the research will answer the questions of how and to what extent the school administrators' leadership behaviors according to the perceptions of the school psychological counselors predict the organizational narcissism tendencies of school psychological counselors and one of the most important services in schools, guidance and psychological counseling services.

Purpose

In this study, it was determined as a general purpose to examine the relationship between the organizational narcissism tendencies of school counselors and the leadership behavior that they perceive in school administrators.

Method

In this study, the relationship between organizational narcissism tendencies of school psychological counselors and the leadership behavior that they perceive in school administrators was examined within the framework of predictive correlational research. The sample of the study was determined by using the simple random sampling method, in which all individuals in the population have equal chances to be in the sample. The sample of the study consisted of 285 (154 women and 131 are men) participants. In this research, Headmasters' Paternalistic Leadership Behaviors Scale, Organizational Narcissism Scale, and Personal Information Form were used as data collection tools. Before the measurement tools were applied, the approval of Recep Tayyip Erdogan University's Social and Humanities Ethics Committee regarding its ethical compliance was obtained with the decision dated 03/12/2019 and numbered 2019/24. After this approval, the Research Application Permit Certificate was obtained by applying to Innovation and Educational Technologies General Directorate through the "ayse.meb.gov.tr" website and for the measurement tools to be applied. Pearson correlation and multiple regression analyzes were performed to determine the relationship between organizational narcissism tendencies of school psychological counselors and the leadership behaviors perceived by school administrators.

Findings

The findings showed that the organizational narcissism tendencies of school psychological counselors is medium level since it is collected from a scale rated as a five-point Likert type ($\bar{x} = 2.93$; $SS = 0.72$). However, according to the perceptions of school psychological counselors, it is seen that school administrators show moral leadership behaviors the most ($\bar{x} = 3.82$; $SS = 0.97$). School psychological counselors' perceptions also indicated that after the moral leadership behaviors, school administrators show the benevolent ($\bar{x} = 3.19$; $SS = 0.98$), *exploitative* ($\bar{x} = 3.00$; $SS = 0.97$), and authoritarian ($\bar{x} = 2.91$; $SS = 1.06$) leadership behaviors, respectively.

It has been found that the benevolent, *exploitative* and authoritarian leadership behaviors perceived by school psychological counselors are positively and meaningful significant in relation to the organizational narcissism tendencies of school psychological counselors. It is found that the variables predict only 12% of the school psychological counselors' organizational narcissism tendencies ($R = .35$, $F_{(4-280)} = 9.96$, $R^2 = .12$, $p < .01$). As a result of the standardized regression coefficients (β), the order of the school administrators' leadership behaviors according to the perceptions of the school psychological counselors, the level of predicting the organizational narcissistic tendencies of the school psychological counselors has been

identified as; benevolent leadership ($\beta=0.38$), authoritarian leadership($\beta=0.24$) and exploitative leadership ($\beta=0.18$). It has been determined that moral leadership is not a meaningful predictor ($\beta=-0.01$).

Discussion & Conclusion

According to the results of the research, the leadership behaviors of school administrators perceived by school counselors significantly predicted the organizational narcissism tendencies of school psychological counselors. In other words, it was concluded that the leadership behaviors (benevolent, authoritarian, *exploitative*) other than moral leadership perceived in school administrators are significant predictors of organizational narcissism tendencies of school psychological counselors. Burns (1978) defines the manager as the person who persuades himself/herself to pursue a particular purpose. Similarly, Erkuş (1997) calls management as the ability to persuade people to set goals. The concept of persuasion here is not only handled as verbal motivation. Leaders' behaviors, like their political attitude, their moral values, human characteristics, relations with the environment, have motivating effects on those who support them. In this context, it is thought that school administrators' various leadership behaviors may affect school psychological counselors' some qualifications as well. It can be stated that school administrators are primarily responsible for many variables from determining a school's mission and vision to regulating the school climate. At the same time, it can be stated that as leaders have different authorities on the staff at school they manage, their leadership behaviors are expected to affect school psychological counselors' various behaviors and organizational narcissism tendencies, just like every staff at school. In this context, it can be said that the leadership behaviors of school administrators perceived by school psychological counselors have an essential role in determining school psychological counselors' organizational narcissism tendencies.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Örgütsel Narsisizm Eğilimleri ile Okul Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Efe SALİHOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0001-7105-2332

Fatih CAMADAN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, 0000-0003-1516-4350

Öz

Örgütsel narsisizm eğilimleri yüksek olan bir okul psikolojik danışmanın sunacağı hizmetlerde, birey odaklı bir anlayıştan ziyade örgüt başarısı odaklı hizmet vermesinin beklenen bir durum olduğu belirtilebilir. Ancak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde ise toplumun ve kurumun beklentilerinin karşılanmasının yanında bireyin ihtiyaçları da göz ardı edilmemektedir. Dolayısıyla okul psikolojik danışmanlarının sahip olacağı yüksek düzeyde örgütsel narsisizm eğilimlerinin, yapılacak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinin liderlik davranışının ilişkili olabileceği değerlendirilmiştir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada, okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi genel amaç olarak belirlenmiştir. Araştırma, 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Giresun, Rize ve Trabzon'da görev yapan 154'ü kadın, 131'i erkek olmak üzere toplam 285 okul psikolojik danışmanı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları Ölçeği", "Örgütsel Narsisizm Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları yardımsever, otoriter ve çıkarıcı liderlik davranışı arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunurken, ahlâkî liderlik davranışı ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Psikolojik Danışmanı, Okul Yöneticisi, Örgütsel Narsisizm, Liderlik Davranışı.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 1035-1050
DOI: 10.17679/inuefd.734963

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 09.05.2020
Kabul Tarihi : 03.07.2020

Önerilen Atıf

Salihoğlu, E. ve Camadan, F. (2020). Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1035-1050. DOI: 10.17679/inuefd.734963

Bu makale Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Haziran, 2020 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

İnsanların birçoğu kendilerine belli bir seviyede değer verir, kendini önemser ve diğerlerinden de bu duruma saygı göstermelerini bekler. Bir insanın, kendine verdiği değer; bedenine, zihnine karşı olan ilgisinin artması ve kendini bir bütün olarak önemsemesinin psikiyatrik sonuçlar doğuracak derecede sıklaşması sağlıklı/patolojik düzeyde narsisizm eğilimlerinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Timuroğlu ve İşcan, 2008). Narsisizm; kişinin, kendini aşırı derecede önemsemesi, eşsiz biri olduğuna inanması, mükemmel hâle getirilmiş ve şişirilmiş bir benlik algısına sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Campbell, 2001; Kealy ve Rasmussen, 2012).

Narsisizm kavramı, örgütsel davranış disiplininde yürütülen çalışmalarda bireyleri tanımlamak için kullanılmasının yanında zaman içinde örgütleri tanımlamak için de kullanılmaya başlanmıştır. Örgütte yer alan bireylerin, bireysel kimliklerinin haricinde kurumsal kimlikleri de bulunmaktadır. Bireylerin kurumsal kimlikleri, örgütle olan iletişimine ve örgüte dair aidiyet duygularına göre biçimlenmektedir. Söz konusu örgütsel kimlik, organizasyonların aşırı derecedeki narsistik yaklaşımlarından etkilenebilmektedir (Brown, 1997; Ganesh, 2003). Örgütsel narsisizm, örgütlerin ve örgütü oluşturan kişilerin, örgüt kimliğini korumak, geliştirmek, meşru kılmak amacıyla örgüt üyelerinin halk yararına hizmet etmekten ziyade kendini yüceltici, ego koruyucu davranışlar göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Brown, 1997).

Bireysel narsisizmde olduğu gibi örgütsel narsisizmin de biri yıkıcı/aşırı biri sağlıklı/kabul edilebilir olmak üzere iki farklı türü bulunmaktadır. Aşırı narsist örgütler yalnızca kendilerine odaklanmış olup kendi kimliklerini koruma çabası içine girmişlerdir. Bu amaçlarına ulaşabilmek için gerek ürettikleri hizmetleri gerekse diğer örgütlerin amaçlarını görmezden gelebilirler. Sömürücü, otoriter, benmerkezci olma eğilimlerinde olan bu örgütler hem kendi kimliklerine hem de diğer örgütlerin kimliklerine büyük ölçüde zarar verebilmektedirler (Maccoby, 2007). Sağlıklı/kabul gören narsist örgütler ise kendini geliştirmeye odaklı, doğru bir biçimde hakkını arayan, üyelerinin ve örgütün kaygılarını azaltmak, benlik saygılarını korumak amacıyla birtakım savunma mekanizmaları kullanan örgütler olarak kabul edilmektedirler (Brown, 1997). Kabul gören narsist örgütler daha çok başarı elde etmeye odaklıyken aşırı narsist örgütler kendilerini diğer örgütlerden daha üstün gördükleri için bu başarıyı kendilerinde bir hak olarak görmektedirler (Duchon ve Burns, 2008).

Örgütsel narsisizmin bir türü olan sağlıklı örgütsel narsisizmin, günümüzde okullar arası artan rekabet sonucunda kaçınılmaz bir durum hâline geldiği düşünülmektedir. Gerek özel okullar gerekse devlet okullarında öğrencilerin iyi okullara yerleştirilmesi bir başarı ölçütü olarak görülebilmektedir. Bu başarının sağlanabilmesi için bazı okulların diğer okullara nispetle ön plana çıkması gerektiği söylenebilir. Bunun sonucunda bir okul örgütünün sağlıklı örgütsel narsisizme sahip olmasının beklenen bir durum olduğu belirtilebilir (Timuroğlu ve İşcan, 2008: 239). Bununla birlikte yaşanan bu durum çalışmalarda sağlıklı örgütsel narsisizm eğilimlerinin ortaya çıkmasına da neden olabilir. Eğitim sisteminin kalıcı bir problemi hâline gelen ve genel itibarıyla sonuç odaklı ve sınavlara dönük olarak yapılan çalışmalar en az öğrenciler kadar öğretmenler ve okul yöneticilerinde de büyük bir kaygıya sebep olabilmektedir. Bürokrasinin gerektirdiği hiyerarşide en tepeden başlayarak en aşağıya kadar başarı odaklı çalışmalar teşvik edilebilmekte ve gerek kurumların gerekse bireylerin yeterlilikleri söz konusu sınavların sonuçları üzerinden değerlendirilebilmektedir. Mevcut durum, yöneticilerin daha çok akademik başarı odaklı bir liderlik davranışı göstermelerini kaçınılmaz hâle getirebilmektedir. Yöneticilerin sergilemiş olduğu liderlik davranışlarının ise örgütsel sürecin yönetimindeki önemli etkenlerden birisi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yöneticilerinin liderlik davranışlarının gerek örgütün yapısı gerekse çalışanların davranışları ile ilişkisinin olduğu söylenebilir. Bu konuda yapılan birçok araştırmanın bu düşüncüyü desteklediği görülmektedir (Akan ve Yalçın, 2015; Baltacı, Kavacık, Şentürk ve Kurar, 2014; Blase ve Blase, 1999; Çetin, Korkmaz ve Çakmakçı, 2013; Hargis, Watt ve Piotrowski, 2011; Kahai, Jestire ve Huang, 2013; Serin ve Buluç, 2012; Tyssen, Wald ve Heidenreich, 2014; Yılmaz ve Kurşun, 2015; Zagorsek, Dimovski ve Skerlavaj, 2009).

Öğrencide davranış değiştirme, sosyal beceri ve problem ile başa çıkma becerisi geliştirme gibi süreç odaklı durumlar yerine daha ziyade sonuç ve başarı odaklı bir anlayış benimseyen yöneticinin davranışlarının, okulun her üyesi gibi okul psikolojik danışmanlarının çalışma ve davranış biçimi ile de ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncüyü destekler nitelikte çeşitli araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Şöyle ki: Çulha (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul psikolojik danışmanlarının, yöneticilerin dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik stillerini algılama düzeyleri ile genel iş doyumunu düzeyleri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul psikolojik danışmanlarının, yöneticilerini serbest bırakıcı liderlik stilini

kullanıyor olarak algılamaları ile iş doyumları arasında ise olumlu yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte okul psikolojik danışmanlarının dönüşümcü, sürdürümcü, serbest bırakıcı liderlik stillerini algılama düzeyleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmazlar ve Camadan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre ise okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile okul psikolojik danışmanlarının yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin ise okul psikolojik danışmanlarının yabancılaşmalarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Söz konusu çalışmalardan hareketle okul yöneticilerin benimsemiş oldukları liderlik stillerinin, okul psikolojik danışmanlarının davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Bu araştırmaların sonuçlarından ve daha önce yapılan açıklamalardan hareketle; okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerinin okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışları ile ilişkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Duchon ve Drake (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma, örgütsel narsisizm eğilimleri yüksek olan örgütlerin ve bu örgütlerde çalışan bireylerin, örgütün kendi varlığı dışındaki durumları önemsemediklerini göstermektedir. Araştırma sonucunda örgütsel narsisizm eğilimlerinin yoğun olarak gözlemlendiği kurumlarda; kişilerin değil, yalnızca örgütün kimliği ve başarısının önemsendiği gerek çevre gerekse diğer örgütlerle olan ilişkilerin göz ardı edildiği tespit edilmiştir. Örgütsel narsisizm eğilimleri yüksek olan bir okul psikolojik danışmanının sunacağı hizmetlerde, birey odaklı bir anlayıştan ziyade örgüt başarısı odaklı hizmet vermesinin beklenen bir durum olduğu belirtilebilir. Ancak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde toplumun ve kurumun beklentilerinin karşılanmasının yanında bireyin ihtiyaçları da göz ardı edilmemektedir. Nitekim bu hizmetler çerçevesinde bireyin kendini anlaması, çevresine ve kendisine ilişkin farkındalık kazanması, problem çözüme becerilerini artırması ve kendini gerçekleştirme gibi kişinin bireysel gelişimine odaklanan amaçlar oluşturulmaktadır. Dolayısıyla okul psikolojik danışmanlarının sahip olacağı örgütsel narsisizm eğilimlerinin, yapılacak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu açıklamalardan hareketle okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerinin okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışları tarafından yordanıp yordamadığının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili literatür incelediğinde liderlik ile narsisizm eğilimleri arasındaki ilişkinin saptanmasına yönelik çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir fakat söz konusu çalışmalar daha çok liderlik stilleri ile yine liderlerin narsisizm eğilimleri arasındaki ilişkiye odaklanmışlardır. Bu çalışmada ise okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının okul psikolojik danışmanları tarafından nasıl algılandığı üzerinde durulacaktır. Bu bağlamda çalışmanın, ilgili literatüre bu yönüyle katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, bu araştırmanın temel amacı, okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ve okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışı ne düzeydedir?
2. Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ve okul yöneticilerinde algıladıkları yardımsever liderlik davranışı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ve okul yöneticilerinde algıladıkları ahlâkî liderlik davranışı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ve okul yöneticilerinde algıladıkları otoriter liderlik davranışı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ve okul yöneticilerinde algıladıkları çıkarıcı liderlik davranışı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul psikolojik danışmanlarının algıladıkları okul yöneticilerinin liderlik davranışları okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışı arasındaki ilişki, yordayıcı korelasyonel araştırma çerçevesinde incelenmiştir. Yordayıcı korelasyonel araştırma bir ya da daha fazla bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkendeki

değişikliklerin açıklanmaya çalışıldığı araştırmadır (Büyüköztürk, Aygün, Kılıç Çakmak, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri bağımlı değişken ve psikolojik danışmanların okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışı ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Giresun, Rize ve Trabzon'da görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarından oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, uygun örnekleme (convenience) yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, zaman, para ve iş gücünün kaybının önlenmesinde araştırmacılara kolaylık sağlayan yöntemdir (Büyüköztürk, Aygün, Kılıç Çakmak, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırmacı görev yaptığı şehir olan Trabzon'da olması nedeniyle zaman ve emek açısından uygun olacağı düşüncesiyle Giresun, Rize ve Trabzon görev yapan okul psikolojik danışmanlarına uygulama yapmayı tercih etmiştir. Araştırmanın bu şekilde belirlenen örnekleminde yer alan okul psikolojik danışmanlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	154	54
	Erkek	131	46
Öğrenim Düzeyi	Lisans	231	81,1
	Yüksek Lisans	54	18,9
Görev Yaptıkları Eğitim Kademesi	İlkokul	59	20,7
	Ortaokulu	96	33,7
	Lise	130	45,6
Görevde Geçirilen Süre	0-5 yıl	99	34,7
	5-10 yıl	105	36,8
	10 yıl ve üzeri	81	28,4
Görev Yapılan İl	Giresun	68	23,8
	Rize	71	24,9
	Trabzon	146	51,3
	Toplam	285	100

Tablo 1 incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının 154'ünün (%54) kadın, 131'inin (%46) erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca 231'inin (%81,1) lisans, 54'ünün (%18,9) yüksek lisans mezunu olduğu; 126'sının (%44,2) 59'unun (%20,7) ilkokul, 96'sının (%33,7) ortaokul ve 130'unun (%45,6) lisede görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların görevde geçirdikleri süreye göre dağılımı incelendiğinde 99'unun (%34,7) 0-5 yıl arasında, 105'inin (%36,8) 5-10 yıl arasında, 81'inin (%28,4) 10 yıl ve üzeri süreyle görev yaptığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların 146'sının (%51,3) Trabzon'da, 71'inin (%24,9) Rize'de ve 68'inin (%23,8) Giresun'da görev yaptıkları görülmektedir. Araştırmaya toplam 285 kişi katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları Ölçeği ve Örgütsel Narsisizm Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların birtakım özellikleri hakkında bilgi edinmek için Kişisel Bilgi Formu'ndan yararlanılmıştır. Ölçme araçları ve kişisel bilgi formuna ilişkin detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından "Kişisel Bilgi Formu" geliştirilmiştir. Bu form ile okul psikolojik danışmanlarının; cinsiyetleri, öğrenim düzeyleri, görev yaptıkları eğitim kademeleri, görevde geçirdikleri süreler ve görev yaptıkları iller gibi hususlarda veri toplanması amaçlanmıştır.

Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları Ölçeği

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının çalışanlarca nasıl algılandığının belirlenmesi amacıyla Dağlı ve Ağalday (2017) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçekte okul yöneticilerinin sergileyebilecekleri liderlik davranışları ile ilgili yirmi iki madde bulunmaktadır. Beşli Likert tipinde derecelendirilen ölçekteki seçenekler; "hiç katılmıyorum=1", "az katılıyorum=2", "orta düzeyde katılıyorum=3", "çok katılıyorum=4", "tamamen katılıyorum=5" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenebilmesi amacıyla dört yapı belirlenmiştir (Yardımsever, Ahlâkî, Otoriter ve Çıkarıcı Liderlik). Faktörlerin açıkladığı varyans oranının sırasıyla birinci faktörde %38,5; ikinci faktörde %4,8; üçüncü faktörde %6,7 ve dördüncü faktörde ise %9,8 olduğu belirtilmiştir. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans ise %59,9 olarak saptanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile araştırılmış ve KMO ,938 ve Barlett Sphericity testi ($p < ,05$, $df=231$) anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin Yardımsever Liderlik alt boyutunda dokuz (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); Ahlâkî Liderlik alt boyutunda yedi (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16); Otoriter Liderlik alt boyutunda üç (17, 18, 19) ve Çıkarıcı Liderlik alt boyutunda üç (20, 21, 22) madde yer almaktadır. Ölçekte bulunan 11, 12, 13, 14, 15 ve 16. maddeler olumsuz ifadeler içerdiği için tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış; Yardımsever Liderlik alt boyutu için ,926; Ahlâkî Liderlik alt boyutu için ,872; Otoriter Liderlik alt boyutu için ,610; Çıkarıcı Liderlik alt boyutu için ,619 ve ölçeğin geneli için ise ,898 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır (Dağlı ve Ağalday, 2017).

Örgütsel Narsisizm Ölçeği

Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerinin belirlenmesi için Hamedoğlu ve Potas (2012) tarafından geliştirilen Örgütsel Narsisizm Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçekte 34 madde bulunmaktadır. Beşli Likert tipinde derecelendirilen ölçekteki seçenekler; "hiç katılmıyorum=1", "çok az katılıyorum=2", "orta düzeyde katılıyorum=3", "büyük ölçüde katılıyorum=4", "kesinlikle katılıyorum=5" olacak şekilde puanlanmaktadır. Ölçeğin; Kendini Özel Görme ve Kibirlik, Liderlik ve Otorite Algısı, Onaylanma ve Kabul Görme İsteği, Tümgüçlülük Algısı ve Teşhirci Davranış olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek alt boyutlardan oluşmakla birlikte toplam puan hesaplanarak da kullanılabilir. Bu çalışmada analizler ölçek tam puanı üzerinden yapılmıştır. Bireylerin ölçekten aldıkları puanlar yükseldikçe örgütsel narsisizm eğilimleri yükselmektedir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Kendini Özel Görme ve Kibir=0,90; Liderlik ve Otorite Algısı=0,80; Onaylanma ve Kabul Görme=0,77; Tümgüçlülük Algısı=0,86; Teşhirci Davranış=0,86; ölçeğin geneli=0,96. Ölçeğin geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO ve Bartlett testlerinin istatistiksel sonuçları hesaplanmıştır (KMO=0,893; $\chi^2=9703,3$; $p < 0,05$). Bu sonuçlara göre, verilerin ve ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Faktör analizinin sonucu ölçek, 5 alt boyutta 34 maddeden oluşmuş ve toplam varyans oranı %62,6 olarak bulunmuştur. Birinci alt boyut olan Liderlik ve Otorite Algısı on iki madden oluşmakta olup varyans açıklama oranı %20,8'dir ve öğelerinin faktör yükü 0,765 ve 0,434 arasında değişmektedir. İkinci alt boyut olan Onaylanma ve Kabul Görme İsteği yedi maddeden oluşmakta ve varyans açıklama oranı %14,08'dir. Maddelerin faktör yükleri 0,807 ile 0,509 arasında değişmektedir. Üçüncü alt boyut olan Tüm Güçlülük Algısı beş maddeden oluşmaktadır ve varyans açıklama oranı %14,08 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin faktör yükleri 0,807 ile 0,509 arasındadır. Dördüncü alt boyut Kendini Özel Görme ve Kibirlik altı maddeden oluşmakta olup varyans açıklama oranı %8,43'tür. Maddelerin faktör yükleri 0,781 ile 0,572 arasında değişmektedir. Beşinci ve son alt boyut olan Teşhirci Davranış dört madden oluşmaktadır ve varyans açıklama oranı %7,58'dir. Maddelerin faktör yükleri 0,905 ile 0,843 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır (Hamedoğlu ve Potas, 2012).

Verilerin Toplanması

Ölçme araçları uygulanmadan önce Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinin Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 03/12/2019 toplantı tarihi ve 2019/24 toplantı no.lu kararı ile uygulamanın etik açıdan uygun olduğuna ilişkin onay alınmıştır. Bu onaydan sonra MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne "ayse.meb.gov.tr" internet sitesi üzerinden başvuru yapılarak ölçme araçlarının uygulanabilmesi için gerekli olan Araştırma Uygulama İzin Belgesi (23.12.2019/25581803) alınmıştır. Alınan bu onay ve izinden sonra ölçme araçları Giresun, Rize ve Trabzon illerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurum ve kuruluşlarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarına uygulanmıştır. Ölçekler ildeki tüm okul psikolojik danışmanlarının katıldığı Rehberlik Araştırma Merkezi'nde gerçekleştirilen dönem başındaki toplantılarda uygulanmıştır. Toplantıya katılmayan okul psikolojik danışmanları görev yaptıkları okullarda ziyaret edilerek ölçme araçları

uygulatılmaya çalışılmıştır. Uygulamalara katılım gönüllülük esasına göre olmuştur. Katılımcılar tarafından ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Ölçeklerin tamamının uygulanma süreci ise iki aylık bir zaman diliminde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına girilerek; frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışı arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizi ile elde edilen bulgulara tablolar eşliğinde yer verilmiştir. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ve okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışlarına ilişkin elde edilen tanımlayıcı bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	\bar{x}	SS	N	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Örgütsel Narsisizm Eğilimleri	2,93	0,72	285	-0,05	-0.61
Yardımsever Liderlik	3,19	0,98	285	-0,10	-0.58
Otoriter Liderlik	2,91	1,06	285	0,12	-0.76
Çıkarıcı Liderlik	3,00	0,97	285	0,07	-0.54
Ahlâki Liderlik	3,82	0,97	285	-0,67	-0.54

Tablo 2 incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri beşli Likert tipinde derecelendirilen bir ölçekten toplandığı için ($\bar{x}=2,93$; $SS=0,72$) orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okul yöneticilerinin en fazla ahlâki liderlik ($\bar{x}=3,82$; $SS=0,97$) davranışları gösterdikleri görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre ahlâki liderlik davranışlarının ardından okul yöneticilerinin sırasıyla yardımsever ($\bar{x}=3,19$; $SS=0,98$), çıkarıcı ($\bar{x}=3,00$; $SS=0,97$) ve otoriter ($\bar{x}=2,91$; $SS=1,06$) liderlik davranışı sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışı arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson korelasyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Okul Psikolojik Danışmanlarının Örgütsel Narsisizm Eğilimleri ile Okul Yöneticilerinde Algıladıkları Liderlik Davranışı Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi Bulguları

	1	2	3	4	5
1. Örgütsel Narsisizm Eğilimleri	1	.14*	.13*	.19**	-.03
2. Yardımsever Liderlik		1	-.62**	-.38**	.68**
3. Otoriter Liderlik			1	.60**	-.69**
4. Çıkarıcı Liderlik				1	-.61**
5. Ahlâki Liderlik					1

*p<.05 **p<.01

Tablo 3 incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları yardımsever liderlik davranışı arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ($r=0,14$; $p<.05$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Algılanan otoriter liderlik davranışlarıyla okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ($r=0,13$; $p<.05$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Algılanan çıkarıcı liderlik davranışlarıyla okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ($r=0,19$; $p<.01$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Algılanan ahlâki liderlik davranışlarıyla okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri arasındaki ilişkinin ise anlamlı düzeyde olmadığı ($r=-0,03$; $p>.05$) gözlemlenmiştir.

Okul psikolojik danışmanlarının algıladıkları okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri üzerindeki yordayıcılığının test edilmesi amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Okul Psikolojik Danışmanlarının Algıladıkları Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Okul Psikolojik Danışmanlarının Örgütsel Narsisizm Eğilimleri Üzerindeki Yordayıcılığının Test Edilmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmî r
Örgütsel Narsisizm Eğilimleri	Sabit	1,17	,40		2,88	0,00		
	Yardımsaver Liderlik	0,28	0,05	0,38	4,72	0,00	0,14	0,27
	Otoriter Liderlik	0,16	0,05	0,24	2,87	0,00	0,13	0,17
	Çıkarıcı Liderlik	0,13	0,05	0,18	2,41	0,01	0,19	0,14
	Ahlâkî Liderlik	-0,01	0,06	-0,01	-0,14	0,88	-0,03	-0,00
R= 0,35 R ² =0,12 F ₍₄₋₂₈₀₎ =9,96 p=0,00								

Tablo 4'te yer alan okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışı arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, algılanan yardımsaver liderlik davranışıyla örgütsel narsisizm eğilimleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ($r=0,14$) bir ilişkinin olduğu; diğer değişkenler kontrol edildiğinde de bu iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönlü düşük düzeyde ($r=0,27$) olduğu anlaşılmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları otoriter liderlik davranışı arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, algılanan otoriter liderlik davranışıyla örgütsel narsisizm eğilimleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ($r=0,13$) bir ilişkinin olduğu; diğer değişkenler kontrol edildiğinde de bu iki değişken arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=0,17$) olduğu anlaşılmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları çıkarıcı liderlik davranışı arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, algılanan çıkarıcı liderlik davranışıyla örgütsel narsisizm eğilimleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ($r=0,19$) bir ilişkinin olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde de bu iki değişken arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=0,14$) olduğu anlaşılmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları ahlâkî liderlik davranışı arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde ise bu iki değişken arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı ($r=-0,03$) anlaşılmaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının okul yöneticilerinde algıladıkları çıkarıcı liderlik, yardımsaver liderlik, otoriter liderlik ve ahlâkî liderlik davranışlarının birlikte okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile olumlu yönde ve orta düzeyde anlamlı şekilde ilişkili olduğu ve değişkenlerin okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerindeki varyansın %12'sini yordadığı görülmektedir ($R=,35$, $F_{(4-280)}=9,96$, $R^2=,12$, $p<,01$). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre okul yöneticilerinde algılanan liderlik davranışlarının, okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerini yordama düzeylerinin sırası ile yardımsaver liderlik ($\beta=0,38$), otoriter liderlik ($\beta=0,24$) ve çıkarıcı liderlik ($\beta=0,18$) şeklinde gerçekleştiği; ahlâkî liderliğin ise örgütsel narsisizm eğilimlerinin anlamlı düzeyde bir yordayıcısı olmadığı ($\beta=-0,01$) anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okul yöneticilerinin en fazla ahlâkî liderlik davranışı gösterdikleri bulunmuştur. Bu liderlik davranışının ardından okul yöneticilerinde sırasıyla yardımsaver, çıkarıcı ve otoriter liderlik davranışı algılandığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar ile bu konuda yapılan araştırmaların sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Şöyle ki: Ertürk'ün (2012) çalışmasında okul yöneticilerinin etik liderlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2016) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmenlerin cevaplarına göre, okul yöneticilerinin en fazla ahlâkî liderlik davranışı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Dağlı ve Ağalday (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda da okul yöneticilerinin en fazla ahlâkî liderlik davranışı gösterdikleri saptanmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okul yöneticilerinin en fazla ahlâkî liderlik davranışı göstermelerinin, yöneticilerin gerek yönettikleri kurumun vizyon ve misyonu gerekse toplumun kendilerinden beklentileri göz önüne alındığında istenen ve beklenen bir sonuç olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte son yüzyılda bireye verilen önemin, ikili ilişkilerde insana duyulan saygının ve meslekî etik kavramına atfedilen değer artması;

personelere yönelik mobbinge, yıldırma ve kayırmaya dönük davranışlara cezaî yaptırımlar getirilmesinin, yöneticilerin birtakım otoriter ve etik dışı davranışlar göstermelerinin önüne geçtiği söylenebilir. Pehlivan'a (1997) göre özellikle doğru davranış kazandırmayı amaçlayan okul gibi bir kurumun yöneticisi olan kişinin hem öğretmenlere hem de öğrencilerine rol model olması gerekmektedir. Günümüzde ön plana çıkan çağdaş liderlik yaklaşımlarını (etkileşimci, dönüşümcü, vizyoner) benimsemiş olan liderler büyük ölçüde ahlâkî konulara odaklanmaktadır (Kang, 2009). Aynı zamanda liderler ahlâkî davranışı ön plana çıkardıklarında gerek üstlerinin gerekse toplumun takdirini kazanmaktadır (Madenöglü, Uysal, Sarier ve Banoğlu, 2014). Ayrıca günümüzde demokratik anlayışın çağdaş toplumlarda gitgide güç kazanmaya başlamasının getirdiği sonuçlardan birinin de tek merkezli, tek sesli anlayıştan ziyade ortak bir yönetim anlayışıyla çok kişinin fikrinin ön plana çıkarılması olduğu belirtilebilir. Bu durumun bir sonucu olarak otoriter ve baskıcı liderlik anlayışının geri planda kalması, iş ortamında benimsenmemesi gibi eğilimlerin ortaya çıktığı söylenebilir. Araştırma sonucunda bu eğilimleri destekler şekilde, okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre okul yöneticilerinin en fazla ahlâkî en az ise otoriter liderlik davranışı sergiledikleri görülmüştür. Dolayısıyla çağımızın yönetim anlayışıyla araştırmanın sonucunun örtüştüğü değerlendirilebilir.

Araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre okul psikolojik danışmanlarında, patolojik düzeyde narsistik eğilimler görülmemektedir. Hamedoğlu (2009) ve Kahveci, Gülay ve Avcı (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel narsisizm eğilimlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değinilen araştırma sonuçlarının bu araştırma sonucu ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerinin yüksek düzeyde olmamasının hem kendileri hem de görev yaptıkları okulların lehine bir durum olduğu belirtilebilir. Brown (1997) patolojik düzeyde olmayan örgütsel narsisizmin, kendini geliştirmeye açık, hakkını doğru biçimde arayan ve daha az kaygılı örgütlerin oluşmasına zemin hazırladığını belirtmektedir. Duchon ve Burns (2008), narsistik örgütleri patolojik narsist örgütler ve sağlıklı narsist örgütler olarak ikiye ayırmışlardır. Patolojik narsisizm eğilimleri göstermeyen örgütlerin, birtakım kazanımlar elde edebileceği belirtilirken, sağlıksız/patolojik narsist örgütlerin ise yıpranmaya mecbur oldukları vurgulanmıştır. Aynı çalışmada, az ve orta düzeydeki örgütsel narsisizm eğilimlerine sahip örgütlerin başarıyı arzuladıkları, patolojik boyutta narsist örgütlerin ise bu başarıyı daima kendilerinde bir hak olarak gördükleri belirtilmiştir. Dolayısıyla örgütsel narsisizm eğilimleri istenen düzeyde olduğunda birtakım yararlar sağlayabilmektedir. Abartılı düzeyde olmayan bir benlik algısı, örgütlerdeki bireylerin yeteneklerini ve çalışma isteklerini verimli bir şekilde ortaya koymalarını sağlamaktadır. Örgüt içinde var olan olumlu atmosfer, bireylerin örgüt için daha çok çaba sarf etmelerini sağlamakta ve örgüte olan bağlılıklarını artırmaktadır (Schwartz, 1992). Bu açıklamalardan hareketle okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerinin orta düzeyde olmasının, çalıştıkları okullarda daha verimli çalışmalarını; yeteneklerini ve meslekî bilgi ve becerilerini örgütün ve hizmet sunulan bireylerin yararına kullanmalarına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Orta düzeyde olan örgütsel narsisizm eğilimleri okul psikolojik danışmanlarının, örgütlerine yönelik bağlılık geliştirdiklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Patolojik boyutta olmayan bu durum, okul psikolojik danışmanlarının örgüt ve örgüt içindeki bireylerin yararına yönelik çalışmalarına, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini verimli bir şekilde sunmalarına zemin hazırlayabilir.

Araştırmanın sonucuna göre okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları yardımsever liderlik davranışı arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu konuda Kahveci ve diğerlerinin (2018) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, öğretmenlerin örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul iklimi algıları arasında olumlu ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca belli bir örgütsel narsisizm eğilimlerine sahip olan bireylerden oluşan okullarda kişilerarası ilişkilerin iyi olduğu ve kişilerin kendi okullarını diğer okullara göre daha iyi bir konumda görmelerinin okul iklimini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla okul yöneticilerinde algılanan yardımsever liderlik davranışları ile okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri arasındaki ilişki örgütsel bağlılık bağlamında değerlendirilebilir. İlgili literatürde yöneticileri tarafından motive edilen ve destekleyici davranışlar gören çalışanların, örgütsel bağlılıklarının arttığını gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin Salancik (1977) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çalışanların yöneticiler tarafından desteklenmesinin ve motive edilmesinin örgütsel bağlılığı artırdığı tespit edilmiştir. John (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen ve yönetici davranışlarının samimi, olumlu ve destekleyici olduğu ortamlarda örgütsel bağlılığın arttığı gözlenmiştir. Bayram (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise çalışanlarına yardımcı olan liderlerin, çalışanlarının iş tatmin düzeylerinin ve örgütsel bağlılıklarının arttığı belirlenmiştir. Dolayısıyla okul yöneticilerinde algılanan yardımsever liderlik davranışlarının okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile birlikte örgütsel bağlılıklarına da katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın diğer sonucunda ulaşılan okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm

eğilimlerinin orta düzeyde olması, narsisizm eğilimlerinin patolojik düzeyde olmadığını gösteren bir bulgu olarak kabul edilebilir. Stein (2003) patolojik düzeydeki narsisizm eğilimlerinin, sınırsız güç algısına ve diğer örgütlerin görmezden gelinmesine yol açtığını belirtmektedir. Sağlıklı örgütsel narsisizm eğilimleri ise patolojik örgütsel narsisizm eğilimlerinin aksine örgütlerin birtakım önemli başarılar kazanmasına herhangi bir engel teşkil etmemekte aksine başarı şansını artırabilmektedir (Brown 1997). Değinilen araştırma sonuçları ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde; okul yöneticilerinde algılanan olumlu, destekleyici, samimi ve yardımsever liderlik davranışlarının okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ve bir yönüyle de örgütlerine olan bağlılıkları ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın sonucuna göre okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları otoriter liderlik davranışı arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. İlgili literatürde, liderlerin sergilemiş oldukları otoriter davranışların örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme davranışlarını artırdığına ilişkin araştırma sonuçları dikkat çekmektedir. Örneğin Bayyurt ve Kılıç (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada otoriter liderlerin, yasal güçlerini, ödüllendirme yöntemlerini ve zorlayıcı güçlerini kullanarak çalışanların örgütsel bağlılıklarını artırdıkları ortaya koyulmuştur. Aygün (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yöneticilerin otoriter liderlik davranışları arttıkça çalışanların devam bağlılıklarının güçlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Polat ve Meyda (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise çalışanların, hiyerarşinin belirgin olduğu ve güce yönelik algılarının arttığı örgüt ortamlarında örgütsel özdeşleşmenin olumlu yönde etkilendiği sonucuna varmışlardır. Karataş ve Taş (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin narsistik eğilimleri ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel özdeşleşme de olduğu gibi örgütsel narsisizm eğilimlerinde de bireyler benlikleriyle örgüt kimliğini örtüştürmekte ve kendilerini örgütün ayrılmaz bir parçası olarak görmektedirler (Brown, 1997). Kanten (2014) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada çalışanların narsisizm eğilimlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca örgütsel vatandaşlığın, içinde örgütsel bağlılığı da barındıran bir davranış olduğu vurgulanmıştır. Bu araştırmadan ve değinilen araştırmaların sonuçlarından hareketle örgütsel bağlılık, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık kavramları ile örgütsel narsisizm eğilimleri arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları otoriter liderlik davranışı arasındaki ilişki de bu çerçevede açıklanabilir. Liderler; otorite ve güç kullanarak takipçilerinde ya da çalışanlarında hayranlık, sadakat, inanç, işe bağlılık ve itaat gibi duygular uyandırabilmektedir (Sevinçok, 2017). Otoriter liderlik davranışlarının bireylerin örgüte olan bağlılıklarını artırabildiği ve bireyin kendi benliğiyle örgütün kimliğini özdeşleştirmelerine katkı sağlayabildiği için çalışanların örgütsel narsisizm eğilimlerini de artırması beklenebilir. Örgütüne kendisini bağlı hisseden ve örgütün kimliğiyle özdeşleşen bir okul psikolojik danışmanının, örgütün başarısı, tanınması ve diğer örgütlere nazaran ön plana çıkması için birçok farklı davranışı ortaya koyması söz konusu olabilir. Bu açıklamalar ışığında bir okul psikolojik danışmanının yöneticisini otoriter olarak algılaması ile örgütsel narsisizm eğilimleri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın sonucuna göre okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları çıkarıcı liderlik davranışı arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Çıkarıcı liderlik davranışı, çalışanlarını daha çok örgüte getiri kazandırmaları için çabalayan ve onları bu yönde motive eden liderlerin sergilediği davranış olarak tanımlanmaktadır (Hayek, Novicevic, Humphreys ve Jones, 2010). Çıkarıcı liderlik davranışı sergileyen liderin amacı, çalışanların itaatlerini kazanmak ve tüm çalışanların örgütün menfaatleri için çaba göstermelerini sağlamaktır. Çalışanlar, bu davranışlar neticesinde cezadan kaçmak veya ödül beklentisiyle yöneticilerine itaat etmekte ve saygı duymaktadırlar (Aktaş, 2019). Dağlı ve Ağalday'a (2018) göre çıkarıcı davranışlar sergileyen okul yöneticilerinin daha çok politik hareket ettikleri görülmektedir. Buradaki politik anlayışın daha çok örgütün amaç ve hedeflerine ulaşabilmesi için yöneticilerin, örgüt yararına hareket etmesi, çalışanlarını da bu yönde motive etmeleri ve belli bir otorite kullanarak topyekün başarı odaklı hareket edilmesini sağlamaları olduğu düşünülmektedir. Bu tür bir davranışın bireyselden ziyade örgüt odaklı hareket edilmesini; çalışanların, yöneticinin belirlediği başarı odaklı davranışlara göre hedefler belirlemesini ve örgüte olan ilgilerinin artmasını sağlayabildiği söylenebilir. Bu durumun da çalışanların örgütsel narsisizm eğilimlerini artırabildiği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada okul yöneticilerinde algılanan çıkarıcı liderlik davranışı ile okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerinin olumlu yönde ilişkili olmasının beklenen bir sonuç olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın sonucuna göre okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile okul yöneticilerinde algıladıkları ahlâkî liderlik davranışı arasında diğer liderlik davranışlarından farklı olarak olumsuz yönde ancak anlamlı olmayan düzeyde bir ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile ahlâkî liderlik davranışı arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olmamasının okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizmlerinin yüksek düzeyde olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum okul psikolojik danışmanları için olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerinin yüksek olması durumunda okul yöneticilerinin ahlâkî liderlik davranışları arasındaki olumsuz yönlü ilişkinin anlamlı düzeyde olabileceği tahmin edilmektedir. İlgili literatürde bu düşünceyi destekler nitelikte açıklamalar bulunmaktadır. Şöyle ki; aşırı narsist örgütlerin birçoğunda topluca bir psikolojik savunma ile gerek yöneticiler gerekse çalışanlar, sonuçları ne olursa olsun ahlâkî kişiler olduklarını düşünebilmekte ve gerçeklikten uzaklaşabilmektedirler (Ketola, 2006). Dolayısıyla yüksek bir narsisizm eğilimlerine sahip kişilerin gerçeklikten uzaklaşabildikleri; örgütlerini ve örgüt yöneticilerini gerçekçi biçimde değerlendiremedikleri ifade edilmektedir. Çünkü örgütler de bireyler gibi kimliklerini korumaya odaklanmaktadır. Örgüt içinde var olan herhangi bir olumsuz durum, örgüt üyeleri tarafından bastırılmakta ya da görmezden gelinmektedir. Yöneticinin etik yargılarındaki yanlışlıklar da bunlardan birisidir (Duchon ve Burns, 2008). Örgütte kolektif hâle gelmiş bir narsisizm eğilimleri, örgüt çalışanlarının yalnızca kendi kurumlarını korumaya odaklanmalarına ve kamu yararını dahi gözden çıkarmalarına sebep olabilmektedir (Ganesh, 2003). Duchon ve Drake (2008) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada örgütsel narsisizm eğilimlerinin ahlâkî bir kimliğe sahip olmayı engellediğini, örgüt üyelerinin yadsıma ve benzeri savunma mekanizmaları yoluyla örgütün kimliğini devam ettirmeye çalıştıklarını tespit etmişlerdir. Bu tür örgütlerin, kendi kimlikleri dışında hiçbir meslekî etiği önemsemedikleri de vurgulanan bir diğer konudur. İlgili literatürde yer alan bu değerlendirmelerin ahlâkî liderlik ile narsisizm eğilimlerinin birbiriyle bağdaşmadığını ve aralarında olumsuz yönlü bir ilişkinin olduğunu açıklar nitelikte olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçta; okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerinin patolojik düzeyde olmamasının, okul yöneticilerinde algıladıkları ahlâkî liderlik davranışı ile olan olumsuz yönlü ilişkisinin anlamlı düzeyde olmamasına neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre okul psikolojik danışmanlarının algıladıkları okul yöneticilerinin liderlik davranışları, okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinde algılanan ahlâkî liderlik dışındaki liderlik davranışlarının (yardımsever, otoriter, çıkarıcı), okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerinin anlamlı düzeyde birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde okul yöneticilerinde algılanan liderlik davranışları ile okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerini inceleyen herhangi bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçlar ile doğrudan bu konuda olan araştırmaların sonuçları karşılaştırılamamıştır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizmden farklı birtakım davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Yıldız (2011) gerçekleştirdiği çalışmada okul yöneticilerinden ve üstlerinden takdir gören okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeylerinin, üstlerinden takdir görmeyen okul psikolojik danışmanlarına göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydemir (2014) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticisinin dönüşümcü liderlik davranışları gösterdiğini düşünen okul psikolojik danışmanlarının tükenmişliğinin düşük; okul yöneticisinin tam serbestlik tanıyan liderlik davranışları gösterdiğini düşünen okul psikolojik danışmanlarının tükenmişliğinin ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çulha (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul yöneticilerinin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilleri ile okul psikolojik danışmanlarının iş doyumları ve tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yılmazlar ve Camadan'ın (2019) gerçekleştirdiği çalışmada ise okul psikolojik danışmanlarının yabancılaşma düzeyleriyle okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri arasında olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ile araştırmadan elde edilen sonuç, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okul psikolojik danışmanlarının çeşitli davranışlarının ilişkili olması noktasında benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin bir okulun misyon ve vizyonunun belirlenmesinden okul ikliminin düzenlenmesine kadar birçok değişkenden birinci derecede sorumlu oldukları belirtilebilir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının, okulun her çalışanı gibi okul psikolojik danışmanlarının da çeşitli davranış biçimleri ile ilişkili olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Bu konuyla ilgili olarak Burns (1978) yöneticiyi, kendini izleyenleri belli bir amaçta bulunmaya ikna eden kişi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Erkuş (1997) yöneticiliği, insanları belirlenmiş hedefler yönünde ikna edebilme yeteneği olarak adlandırmaktadır. Buradaki ikna kavramı yalnızca sözel güdüleme olarak ele alınmamaktadır. Liderin politik tutumu, insanî özellikleri, çevre ile olan ilişkileri vb. birçok davranışının kendini izleyenler üzerinde güdüleyici

sonuçları olabilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinde algılanan liderlik davranışlarının okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Ancak araştırma sonucunda okul yöneticilerinde algılanan liderlik davranışlarının okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerindeki değişimin sadece %12'sini yordadığı farklı bir ifadeyle okul bu değişimin %88'inin farklı değişkenler tarafından yordandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuca dayalı olarak okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerinin sınırlı bir bölümünün okul yöneticilerinde algıladıkları liderlik davranışı tarafından açıklandığı bu nedenle yapılacak değerlendirmelerde farklı değişkenlerin de göz önünde bulundurulmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak ileride yapılabilecek uygulamalara ve gerçekleştirilebilecek araştırmalara dönük çeşitli öneriler getirilmiştir. Uygulamalarla ilgili olarak okul psikolojik danışmanlarına yönelik gerçekleştirilecek eğitimlerde örgütsel narsisizm kavramı hakkında bilgilendirmeler yapılabilir. Bu kavramın çalışma yaşantıları üzerindeki olası etkileri üzerinde durulabilir. Ayrıca okul yöneticilerine yönelik olarak liderlik davranışıyla ilgili eğitimler düzenlenebilir ve hangi liderlik davranışının okul psikolojik danışmanlarının örgütlerine yönelik daha sağlıklı algılar geliştirmesine katkı sağladığına dair bilgiler verilebilir. Bu bilgilendirme çalışmalarında araştırmada ulaşılan; okul yöneticilerinde algılanan yardımsever, çıkarıcı ve otoriter liderlik davranışlarının okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleri ile olumlu yönde ilişkili olduğu bilgisi kendileriyle paylaşılabilir. Okul yöneticilerinin bu tür liderlik davranışlarının çalışanlarda patolojik örgütsel narsisizm eğilimlerine kapı aralayabileceği, bu noktada dikkatli olunması gerektiği, böyle bir durumun okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberliğin en temel ilkelerinden biri olan "birey merkezilik" ilkesini göz ardı etmelerine neden olabileceğine ilişkin açıklamalara vurgu yapılabilir. Böylece okul yöneticilerine, çalışanlarının kendilerinde algıladıkları liderlik davranışının, çalışanlarının davranışı ile olan ilgisine ilişkin farkındalıklar kazandırılabilir.

Bu çalışmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışma nicel bir araştırma yaklaşımına dayalı olarak tasarlandığından, sonuçlara ilişkin yorumların bu yaklaşımın sınırları çerçevesinde tutulması uygun olacaktır. Araştırmada okul yöneticilerinde algılanan liderlik davranışlarının okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimlerindeki değişimin az bir kısmını yordadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla elde edilen sonucun bu durum dikkate alınarak yorumlanması gerekmektedir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı katılımcıların sadece Giresun, Rize ve Trabzon'da MEB'e bağlı okullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarından oluşmuş olmasıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, ülke genelindeki çeşitli illerde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının araştırmaya katılımı sağlanarak daha kapsamlı yorumlar yapılması mümkün olabilir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik davranışları okul psikolojik danışmanlarının algılarına göre incelenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda liderlik davranışları doğrudan okul yöneticilerinin kendilerine sorularak belirlenebilir. Ayrıca okul psikolojik danışmanı dışında okuldaki diğer paydaşların görüşleri açısından da okul yöneticilerinin liderlik davranışları incelenebilir. Bu araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının tamamı resmî okullarda görev yapmaktadır. Bu noktada narsisizm eğilimlerinin artmasında önemli olan başarı ve rekabet gibi faktörler göz önünde bulundurulduğunda, özel okullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının ileride gerçekleştirilecek olan çalışmalara dâhil edilmesinin anlamlı sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Okul yöneticilerinde algılanan liderlik davranışlarının dışında, okul psikolojik danışmanlarının örgütsel narsisizm eğilimleriyle ilişkili olabileceği düşünülen farklı değişkenlerin (örgütsel davranış, motivasyon, örgüt kültürü, örgüt iklimi, iş doyumu, tükenmişlik, örgütsel bağlılık, yabancılaşma vb.) işe koşulduğu araştırmalar da yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinin Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 03/12/2019 toplantı tarihli ve 2019/24 toplantı no.lu kararı ile etik açıdan uygun olduğuna ilişkin onay alınmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akan, D., & Yalçın S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 123-150.
- Arslan, Ö. (2016). *Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm alguları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Aydemir, S. (2014). *Rehber öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik tarzını algulamaları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aygün, A. (2012). *Yöneticilerin liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılıklarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Baltacı, F., Kavacık, M., Şentürk, F. K., & Kurar, İ. (2014). Yöneticilerin liderlik özelliklerinin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkisi: Alanya'da bulunan 4 ve 5 yıldızlı otel çalışanları üzerine bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 59-86.
- Bayram, Y. (2020). *Hizmetkâr liderliğin örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerindeki etkileri: Bir alan araştırması* (Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Bayyurt, N., & Kılıç, C. (2017). Liderlik tarzının örgüt bağlılığına etkisi: Bir hastane araştırması. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Effective instructional leadership: Teachers perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Brown, A. D. (1997). Narcissism, identity, and legitimacy. *The Academy of Management Review*, 22(3), 643-686
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Büyükoztürk, Ş., Aygün, Ö., Kılıç-Çakmak E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campbell, W. K. (2001). Is narcissism really so bad? *Psychological Inquiry*, 12(4), 214-216.
- Çetin, Ş., Korkmaz, M., & Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel davranışı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 7-36.
- Çulha, Y. (2017). *Okul psikolojik danışmanlarının müdürlerinin liderlik stillerini alguları ile kendi iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dağlı, A., & Ağalday, B. (2017). Developing a headmaster's paternalistic leadership behaviors scale in Turkey. *Journal of Education and Practice*, 8(30), 190-200.
- Duchon, D., & Burns, M. (2008). Organizational narcissism. *Organizational Dynamics*, 37(4), 354-364.
- Duchon, D., & Drake, B. (2009). Organizational narcissism and virtuous behavior. *Journal of Business Ethics*, 85(3), 301-308.
- Erkuş, R. (1997). *İlköğretim okul müdürlerinin liderlik davranışları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Ertürk, H. (2012). *Okul müdürlerinin etik liderlik davranış düzeyinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Ganesh, S. (2003). Organizational narcissism: technology, legitimacy, and identity in an Indian ngo. *Management Communication Quarterly*, 16, 558-594.
- Hamedoğlu, M. A., & Potas N. (2012). Organizational narcissism scale. *Engineering Management Research*, 2(1), 53-65.
- Hargis, M. B., Watt, J. D., & Piotrowski, C. (2011). Developing leaders: Examining the role of transactional and transformational leadership across business contexts. *Organization Development Journal*, 29(3), 51-66.
- Hayek, M., Novicevic, M. M., Humphreys, J., & Jones, N. (2010). Ending the denial of slavery in management history: Paternalistic leadership of Joseph Emory Davis. *Journal of Management History*, 16(3), 367-379.
- Kahai, S., Jestire, R., & Huang, R. (2013). Effects of transformational and transactional leadership on cognitive effort and outcomes during collaborative learning within a virtual world. *British Journal of Educational Technology*, 44(5), 969-985.
- Kahveci, G., Sedef, G., & Avcı, T. (2018). Öğretmenlerin okulların örgütsel narsisizm düzeyleri ile okul iklimine yönelik alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32(2), 1-15.
- Kang, J-AE. (2009). *Antecedents and consequences of ethical leadership of public relations practitioners* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.

- Kanten, P. (2014). Narsistik kişilik özelliğinin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisinde örgüt ikliminin düzenleyici rolü. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 25(76).
- Karataş, S., & Taş, A. (2017). İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin narsistik kişilik eğilimleri ile örgütsel özdeşleşme düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 92-121.
- Kealy, D., & Rasmussen, B. (2012). Veiled and vulnerable: The other side of grandiose narcissism. *Clinical Social Work Journal*, 40, 356-365.
- Ketola, T. (2006). Corporate psychological defenses: An oil spill case. *Journal of Business Ethics*, 65, 149-161.
- Maccoby, M. (2007). *Narcissistic leaders: Who succeeds and who fails*. Boston: Harvard Business School Press.
- Madenöğlü, C., Uysal, Ş., Sarier, Y., & Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 61-89.
- Pehlivan, İ. (1997, Mayıs). *Yönetimde etik sorunu ve kamu yöneticisinin etik davranışları*. 21. Yüzyılda Nasıl Bir Kamu Yönetimi Sempozyumu, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara: TODAİE Yayınları.
- Polat, M., & Meyda, C. (2011). Örgüt kültürü bağlamında güç eğilim ve örgütsel bağlılık ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 153-170.
- Salancik, G. (1977) Commitment and the control of organizational behavior and belief. In B. Staw, & G. Salancik (Eds), *New directions in organizational behavior* (pp. 1-54). Chicago: St. Clair Press.
- Schwartz, H. S. (1992). *Narcissistic process and corporate decay: The theory of the organizational ideal*. USA, NY: NYU Press.
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.
- Sevinçok, L. (2017). Örgütsel ve toplumsal yapılarda liderlik-otoriterlik. *Karatahta İş Yazıları Dergisi*, 9, 135-166.
- Stein, M. (2003). Unbounded irrationality: Risk and organizational narcissism at long term capital management. *Human Relations*, 56, 523-540.
- Timuroğlu, K., & Işcan, F. (2008). İşyerinde narsisizm ve iş tatmini. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 239-264.
- Tyssen, A. K., Wald, A., & Heidenreich, S. (2014). Leadership in the context of temporary organizations: A study on the effects of transactional and transformational leadership on follower's commitment in projects. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(4), 376- 393.
- Yıldız, E. (2011). *Eğitimcilerde tükenmişlik* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. (2015). Okulların örgütsel kültürü ile akademik iyimserliği arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46-69.
- Yılmazlar, O., & Camadan, F. (2019). Psikolojik danışmanların yabancılaşması üzerinde algıladıkları okul müdürlerinin liderlik stillerinin rolünün incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 411-449.
- Zagorsek, H., Dimovski, V., & Skerlajav, M. (2009). Transactional and transformational leadership impacts on organizational learning. *Journal for East European Management Studies*, 14(2), 144-165.

İletişim/Correspondence

Efe SALİHOĞLU

salihogluEFE@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAMADAN

fatih.camadan@erdogan.edu.tr

Exploring the Views of Eight Grade Students about the Socio-Scientific Issues and Common Knowledge Construction Model Based Science Teaching

İlke Yıldırım, Ministry of Education, ORCID ID:0000-0003-0131-491X

Hasan Bakırcı, Van Yüzüncü Yıl University, ORCID ID: 0000-0002-7142-5271

Abstract

The purpose of this study is to examine the reflection of science education based on the Common Knowledge Construction Model (CKCM) on the views of eighth grade students on socio-scientific issues. The study employed action research method and it carried out with 25 middle school students during the 2017-2018 academic year. Interviews were conducted with six students selected according to certain criteria within the study group before and after the application. The data were collected through a Semi-Structured Interview form which explores Socio-scientific Issues. Data were analyzed using descriptive and content analysis method. It was determined that students did not have sufficient scientific knowledge about antibiotic use, flu vaccines, slimming pills, family planning and Genetically Modified Organisms (GMO) before the implementation. After the implementation, students were able to make scientific explanations on socio-scientific issues. While the students expressed slimming pills could be helpful for losing weight at the onset of the study, they stated that they would not use the slimming pills after the implementation. The students stated that experts' advice should be taken into account in weight-loss programmes. Quantitative research is important to understand the impact of CKCM-based science teaching on socio-scientific issues on students studying at different levels of education.

Keywords: Common knowledge construction model, socio-scientific issues, antibiotic use.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 1051-1070
DOI: 10.17679/inuefd.735702

Article type:
Research article

Received : 11.05.2020
Accepted : 17.07.2020

Suggested Citation

Yıldırım, İ. & Bakırcı, H. (2020). Exploring the views of eight grade about socio-scientific issues and common knowledge construction model based science teaching, *University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 1051-1070. DOI: 10.17679/inuefd.735702

This article was produced from the master thesis accepted by Van Yüzüncü Yıl University, Institute of Educational Sciences in August, 2018.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Socio-scientific topics aim to improve students' critical thinking skills such as analysis, inference, explanation, evaluation, interpretation and self-regulation by supporting their decision making, judgment, discussion and problem-solving skills (Facione, 2007; Sadler & Zeidler, 2004). On the other hand, these issues are an integral part of the ability to negotiate, solve problems, and scientific literacy (Sadler & Zeidler, 2004). In addition, sociological issues affect students' reasoning and decision-making skills (Zeidler, Walker, Ackett & Simmons, 2002; Zohar & Nemet, 2002), create ethical sensitivity in students (Fowler, Zeidler & Sadler, 2009; Sadler, Amirshokooi, Kazempour & Allspaw, 2006). Moreover, it supports learning the nature of science (Zeidler et al., 2002) and contributes to raising good citizens (Ratcliffe & Grace, 2003).

Socio-scientific issues took place in the curriculum of science classes since 2013 (MONE, 2013). Pedagogical models, methods and techniques play an important role in the realization of the purpose of the curriculum. When studies on sociological issues are evaluated in the literature, it is seen that the approaches and models used in the teaching of sociological issues are limited. Mostly argumentation methods are being used in teaching (Dawson & Venville, 2010; Topcu, Sadler & Tuzun-Yılmaz, 2010). Moreover, there is no absolute and single truth in sociological issues, which makes it difficult for students to comprehend this topic. Therefore, there is a need for a teaching model based on the constructivist learning theory and focusing on the teaching of sociological issues and the skills specified in the curriculum.

Purpose

There are many studies on CKCM in the literature (Ebenezer, Chacko, Kaya, Koya & Ebenezer, 2010; Celik, Pektas & Karamustafaoğlu, 2018; Bakirci & Cicek, 2017; Bakirci, Artun & Senel, 2016; Wood, 2012). These studies mostly focus on students' academic achievement, conceptual understanding, and nature of science, critical thinking and scientific process skills (Bakirci, Kahraman & Artun, 2020). In addition, it is emphasized that one of the basic philosophies of CKCM is the teaching of socio-scientific subjects (Ebenezer & Connor, 1998). However, there are few studies focusing on CKCM and views on eighth grade students' socio-scientific issues (Bakirci et al., 2018). Hence, exploring the impact of science education based on CKCM through the views of eighth grade students on socio-scientific issues can contribute to the literature. Therefore, the purpose of this study is to examine the reflection of science education based on CKCM on the views of eighth grade students on socio-scientific issues.

Method

Semi-structured interview was conducted with a limited number of participants and the special case method was used in this research to explore CKCM based teaching of socio-scientific subjects to eight grade students. The research was carried out with 25 eighth grade students studying in a secondary school in Tusba District of Van during 2017-2018 academic year. Ten of participants were girls and 15 were boys. The participants were recruited by purposeful sampling method (Yıldırım & Simsek, 2011). Interviews were carried out with 6 students before and after the study. The interview protocol included five open-ended questions. Descriptive and content analysis was used to analyze the data.

Findings

Table 2 shows that the experiment group students explain the effects of influenza vaccines on people by categorizing its positive and negative effects. To start with the positive effects, in the first interview, while three students expressed their views as "Strengthening the immune system", in the last interview all students expressed importance of vaccines for immunity. For instance, in the last interview, student D₆ said, "*Vaccines strengthen our immunity. Since the flu vaccine is a vaccine, it makes us strong while fighting the flu.*" Likewise, in the first interviews prior to the number of students who emphasized the importance of vaccines for "Prevention of diseases" was three, in the last interview, all students expressed their opinions using this code. In the last interview, student D₂ said, "*The aim of vaccination is to teach our body how to beat the disease. When we get vaccinated, the microbe is given to our body, and our body fights with them, and we are prevented from being sick because our system knows how to fight when the microbe comes back.*"

As for the negative effects, students mostly expressed their opinions about the negative effects of influenza vaccines on people by using the code "Causing stroke when a wrong technique is used". In the first interview, two students expressed their opinions as "Creating an allergic situation", while in the last interview, six students mentioned this code. Student D₁ said in the last interview: *"Some people are allergic to black pepper. In fact, they are allergic to a substance in black pepper. Wherever this substance is, they can also show an allergy to it. People who are allergic to certain substances like this may also be allergic to the vaccine if they are present in the vaccine."* While there were three students who said that "it causes stroke a wrong technique is used", in the last interview, five students made the statement in the last code. In the preliminary interview with student D₄; *"For example, vaccines are given to babies orally while adults are gets vaccinated on their arms."* The same student made the following statement in the last interview: *"An officer who has not been trained to use vaccine can injure the person, even causing paralysis."*

Discussion & Conclusion

Students expressed different opinions about the effects of influenza vaccines on people. They stated that vaccines strengthen the immune system, prevent diseases, reduce the mortality rate, reduce hospitalizations and protect people from viruses. However, some students also explained the negative effects of vaccines. They stressed the allergic condition in humans, paralysis when not vaccinated properly, weakness and high fever. It is seen that the students of the study group used more codes than the first interviews (pre-implementation interviews) when they made explanations about the effects of influenza vaccines on people. This can be related to science education based on CKCM in the study group. The third phase of CKCM focuses on "Transfer and Expansion", it is assumed that students employed this to the debate technique, but also videos about the socio-scientific issues and concept cartoons related to the subject can be argued to be effective. Debate technique teaches students to be more conscious about their environment by providing them with effective communication skills, empathy, thinking from a different perspective, developing creativity and critical thinking (Bakirci & Yildirim, 2017; Cabuk & Yeni, 2016; Proulx, 2004). Thus, with this technique, students' perspective on the environment changes and they are provided with a multi-faceted thinking when commenting on a subject.

Ozturk & Es (2017), in their study titled "Approaches and Reasons of Pre-Service Science Teachers to Some Socio-Scientific Issues", found that they have general knowledge about socio-scientific issues, but their approaches are different. Similarly, in the study of Batı & Caliskan (2012), they investigated how and what level of knowledge and comprehension of elementary school third grade students have about swine flu, what factors affect students' knowledge and understanding of swine flu, and to what extent students are affected by these factors. As a result of this study, they determined that the most important factors that determine the perceptions of third grade students in primary education are family and teacher. In another study, Gokcay (2016) aimed to examine the knowledge of the elementary school students about the flu and the factors affecting whether they get vaccinated or not. Her research showed that as the education level of the mother and father increases, the children are more likely to get vaccinated. Her study also showed that students did not know what caused the flu, the ways of prevention and transmission from flu, and the flu vaccine. These results were found to be similar to the findings we obtained in our study. Lastly, we can argue that science education based on CKCM is useful in informing students (in the study group) on the issues socio-scientific subjects.

Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Fen Öğretiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konular Hakkındaki Görüşlerine Yansımalarının İncelenmesi

İlke Yıldırım, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-0131-491X

Hasan Bakırcı, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-7142-5271

Öz

Bu araştırmanın amacı, Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM)'ne dayalı fen öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerine yansımalarını incelemektir. Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören 25 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubu içinde belli kriterlere göre seçilen altı öğrenci ile uygulama öncesi ve sonrasında görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada veriler, Sosyobilimsel Konular İle İlgili Yarı Yapılandırılmış Mülakat (SOBMÜ) formu ile toplanmıştır. Betimsel ve içerik analiz yöntemi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin antibiyotik kullanımı, grip aşuları, zayıflama hapları, aile planlaması ve genetiği değiştirilmiş organizmalar konusunda yeterli düzeyde bilimsel bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Uygulamadan sonra öğrencilerin sosyobilimsel konularda bilimsel açıklamalar yaptığı görülmüştür. Öğrenciler uygulama öncesinde zayıflama haplarını kullanarak zayıflayacakları yönünde görüş beyan ederken, uygulamadan sonra zayıflama haplarını kullanmayacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, uzmanların önerdiği doğal yollarla zayıflamanın sağlık açısından daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. OBYM'ye dayalı fen öğretiminin sosyobilimsel konular üzerinde etkisinin daha net olarak görülebilmesi için farklı öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler ile nicel temelli çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortak bilgi yapılandırma modeli, sosyobilimsel konular, antibiyotik kullanımı.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 1051-1070
DOI: 10.17679/inuefd.735702

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 11.05.2020
Kabul Tarihi : 17.07.2020

Önerilen Atıf

Yıldırım, İ. ve Bakırcı, H. (2020). Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerine yansımalarının incelenmesi. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1051-1070. DOI: 10.17679/inuefd.735702

Bu makale, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Ağustos, 2018 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Sosyobilimsel konular; toplumu ilgilendiren, tartışmalı konular hakkında çeşitli bakış açılarını içeren ahlaki, etik, siyasi ve bilimsel boyutlara sahip olan konulardır (Yahaya, Zain & Kapudewan, 2012). Bu konular; fen, teknoloji, toplum, çevre arasındaki ilişkiye odaklanmanın yanında, bilimin sosyal boyutuna, bireylerin kişisel deneyim ve inanç sistemlerine, ahlak ve etik içerisinde zihinsel gelişimlerine (Topçu, 2010; Zeidler, Sadler, Simmons & Howes, 2005); bireylerin karakter gelişimlerine ve epistemolojik yönelimlerine (Zeidler & Keefer, 2003) odaklanarak, bu alandaki teorilerden yardım alınarak yapılandırılmıştır. Sosyobilimsel konular Fen-teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) ile birçok bakımdan iç içe geçmiş gibi görünse de bireylerin psikolojik, etik, ahlaki gelişimlerini dikkate aldığı için FTTÇ yaklaşımına kıyasla daha genel kapsamlı konular bütünüdür (Zeidler, Walker, Ackett & Simmons, 2002).

Sosyobilimsel konular; öğrencilerin analiz, çıkarsama, açıklama, değerlendirme, yorumlama ve öz düzenleme gibi eleştirel düşünme becerilerini, algılama, karar verme, yargıda bulunabilme, tartışma ve problem çözme yeteneklerini destekleyerek geliştirmeyi amaçlamaktadır (Facione, 2007; Sadler & Zeidler, 2004). Diğer taraftan bu konuların; müzakere etme, problem çözme yeteneği ve bilimsel okuryazarlığın ayrılmaz bir parçası olduğu saptanmıştır (Sadler & Zeidler, 2004). Bunun yanı sıra sosyobilimsel konular öğrencilerin muhakeme ve karar verme becerileri üzerinde etkili olduğu (Zeidler, Walker, Ackett & Simmons, 2002; Zohar & Nemet, 2002), öğrencilerde etik duyarlılık oluşturduğu (Fowler, Zeidler & Sadler, 2009; Sadler, Amirshokoochi, Kazempour & Allspaw, 2006); bilimin doğasını öğrenmeyi desteklediği (Zeidler & ark., 2002), iyi karakterli vatandaşların yetiştirilmesine katkı sağladığı (Ratcliffe & Grace, 2003) gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyobilimsel konuların öğrenciler üzerinde birçok faydasının olmasından dolayı, Türkiye’de 2013 yılından itibaren bu konular öğretim programında yer almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Öğretim programının amacının gerçekleşmesinde; öğretim model, yöntem ve teknikler önemli rol oynamaktadır. Ulusal alanyazında araştırmacıların, sosyobilimsel konular ile ilgili çalışmaları değerlendirildiğinde; sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanılan yaklaşım ve modellerin sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyobilimsel konuların öğretiminde daha çok argümantasyon yöntemi kullanılmıştır (Dawson & Venville, 2010; Topçu, Sadler ve Tüzün-Yılmaz, 2010). Sosyobilimsel konularda kesin ve tek doğrunun olmaması öğrencilerin bu konuyu anlamlandırmalarını zorlaştırmaktadır. Bu bilgiler ışığında yapılandırmacı öğrenme kuramını esas alan ve sosyobilimsel konuların öğretimine ve öğretim programının amacında belirtilen becerilere odaklanan bir öğretim modelinin gerekliliği ortaya çıktıği söylenebilir.

Son dönemlerde kimya ve fen öğretiminde kullanılan, farklı öğrenme kuramlarının senteziyle oluşturulan ve temelinde yapılandırmacı öğrenme kuramı olan öğrenci merkezli öğretim modellerinden birisinin de Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM) olduğu söylenebilir (Bakırcı, Çalık ve Çepni, 2017). OBYM, Ebenezer ve Connor (1998) tarafından geliştirilen öğrencilerin bilgisini yapılandırmaya özendiren, öğrencilerin sahip oldukları düşünceleri dikkate alan ve FTTÇ ilişkisine dikkat çeken bir öğrenme modeli olarak geliştirilmiştir (Biernacka, 2006; Ebenezer, Chacko & Immanuel, 2004; Wood, 2012). OBYM’nin üçüncü basamağında sosyobilimsel konuların ele alınması, bu çalışmada OBYM’nin sosyobilimsel konular üzerindeki etkisini araştırmayı önemli kılmaktadır. Çünkü sosyobilimsel konuların fen bilimleri ve toplum açısından önemli ortak konular olması ve bu modelin fen eğitiminde daha etkili çalışmaların yapılmasına olanak sağlaması gerekçelerin arasında yer almaktadır (Bakırcı, 2014). Dolayısıyla, bu çalışmada kullanılan OBYM’nin sosyobilimsel konuların öğretimi üzerine odaklanan bir öğretim modeli olması araştırmanın önemli unsurlarından birisidir.

Bu model, birbiri ile ilişkili olan keşfetme ve sınıflandırma, yapılandırma ve görüşme, transfer etme ve genişletme, son olarak yansıtma ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. *Keşfetme ve sınıflandırma*, öğrencilerin derse hazırlığında önemli olan hazır bulunuşluğun, güdülenmenin ve dikkat çekme gibi motivasyon kaynaklarının yer aldığı basamaktır. Bu basamağın temel amacı, öğrencilerin sahip oldukları alternatif kavramları keşfetmelerini sağlamak ve bilimin doğası konusunda öğrencilere farkındalık oluşturmaktır (Biernacka, 2006). Modelin ikinci aşaması olan *yapılandırma ve görüşme* evresinde öğretmenler, etkileşim yoluyla öğrencilerin mevcut bilgilerini ve alternatif kavramlarını dikkate alarak yeni bilgilere ulaşmasını sağlayabilmektedirler (Akgün, Duruk ve Gülmez-Güngörmez, 2016). Öğrenciler bilginin sadece deney ve gözlemler yoluyla elde edilen veriler aracılığıyla yapılandırılmadığını, bilginin görüşme, müzakere etme ve paylaşma gibi sosyal bilim yöntemleriyle de üretilebildiğinin farkına varmaktadırlar (Bakırcı ve Çepni, 2014; Ebenezer ve Connor, 1998). Modelin üçüncü aşaması olan *genişletme ve transfer* etmede; öğrencilerden problemler üzerinde ulusal veya uluslararası düzeyde alınabilecek önlemler konusunda görüş bildirmeleri

istenmektedir. Bu aşamada öğrencilerin edindikleri bilgileri daha önce karşılaşmadıkları durumlara transfer edebilmeleri ve bu yolla günlük hayatla ilişkilendirmeleri son derece önemlidir (Khishfe, 2013). Son aşama olan *yansıtma ve değerlendirme*, kavramsal değişimin gerçekleşip gerçekleşmediği yani alternatif kavramların bilimsel bilgilerle yer değiştirip, değiştirmediği kontrol edilir. Bu süreç, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla derin bir kavramsal değişimin sorgulaması sağlanarak gerçekleşir. Bu basamak önceki ilk üç aşamayı kapsayan bir niteliğe sahiptir (Bakırcı ve Çepni, 2014; Ebenezer ve Connor, 1998; Ebenezer, Chacko, Kaya, Koya ve Ebenezer, 2010).

Son yıllarda sosyobilimsel konuların öğretimi ile ilgili çalışmaların arttığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmaların daha çok öğretmen adaylarıyla yürütüldüğü tespit edilmiştir (Bakırcı, Artun, Şahin ve Sağdıç, 2018; Tezel ve Günister, 2018). Ancak ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konular ile ilgili çalışmalarının oldukça yetersiz olduğu belirlenmiştir. Sosyobilimsel konuların, fen öğretiminin köşe taşlarında birisi olduğu söylenebilir. Ayrıca bu konuların etkili öğretimi öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişmesinde ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Bakırcı ve diğ., 2018; Kardaş, 2013; Topçu ve Atabey, 2017). Öğrencilerin fen öğretimi üzerinde bu kadar etkili olan sosyobilimsel konuların öğretimini esas alan bir öğretim modeline ya da tekniğine ihtiyaç duyulmaktadır. OBYM'nin üçüncü aşamasında sosyobilimsel konular öğretiminin yer alması bu çalışmayı önemli kılan başka bir neden olarak düşünülebilir. Çünkü bu aşamada sosyobilimsel konular ile ilgili yapılan etkinliklerde ve tartışmalarda öğrenciler sosyobilimsel konuların ne olduğunu, bu konularda yaşanan ikilemlerin gerekçelerinin neler olduğunu öğrenmektedirler (Bakırcı, 2014). Ayrıca öğrencilerden sosyobilimsel bir konu olan çevre sorunları ile ilgili çözüm önerileri bulmaları istenmektedir (Ebenezer ve diğ., 2010). OBYM'ye dayalı sosyobilimsel konuların öğretiminin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin üzerindeki etkisinin ortaya konulması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ulusal alanyazında araştırmacıların, sosyobilimsel konular üzerine yaptıkları çalışmalar incelendiğinde sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanılacak yaklaşımların sınırlı kaldığı söylenebilir (Knight & McNeill, 2012; Kutluca, 2012; Topaloğlu-Yavuz ve Kıyıcı-Balkan, 2018; Topçu ve Atabey, 2017). Çalışmaların daha çok araştırma sorgulama temelli yaklaşımla yapıldığı ve argümantasyon yönteminin kullanılarak öğretimin detaylandırıldığı tespit edilmiştir (Dawson & Venville, 2010; Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014; Yapıcıoğlu-Evren, Kaptan, 2017). Bu sebeple de OBYM ile sosyobilimsel konuların öğretilmesi bu konuların öğretimi için gerekli materyalleri de çeşitlendirecektir. Ayrıca öğrencilerin sosyobilimsel konularda eksik bilgiye sahip olmaları ve OBYM ile sosyobilimsel konuların öğretimi üzerine sınırlı sayıda çalışmanın var olması, bu çalışmada sosyobilimsel konularının ele alınmasını önemli hale getirmiştir.

OBYM ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır (Ebenezer ve diğ., 2010; Çelik, Pektaş ve Karamustafaoğlu, 2018; Bakırcı ve Çepni, 2016; Bakırcı, Artun ve Şenel, 2016; Wood, 2012). Bu çalışmaların daha çok öğrencilerin akademik başarıları, kavramsal anlamaları, bilimin doğası, eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerileri üzerine yoğunlaştığı belirlenmiştir (Bakırcı, Kahraman ve Artun, 2020). Bunun yanında OBYM'nin temel felsefelerinde birisinin de sosyobilimsel konuların öğretimi olduğu vurgulanmaktadır (Ebenezer ve Connor, 1998). Ancak OBYM'nin sekizinci sınıf öğrencilerin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerine odaklanan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Bakırcı ve diğ., 2018). Bu çalışmanın daha önce yapılan çalışmalardan farkı; çalışma grubunun sekizinci sınıf olması, sekizinci sınıf öğretim programında yer alan sosyobilimsel konuların olması ve bu konuların son günlerde görsel ve yazılı basından sürekli olarak tartışılan ve gündem olan konular olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca bu çalışmada yer alan sosyobilimsel konular ile ilgili alanyazın'da sınırlı sayıda çalışmanın olması diğer bir fark olarak belirtilebilir. Bu açıdan bakıldığında OBYM'ye dayalı fen öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerin sosyobilimsel konulardaki görüşlerine yansımalarını ortaya çıkarılması alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, OBYM'ye dayalı fen öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerine yansımalarını incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından eylem araştırması kullanılmıştır. Bu yöntem, öğrenme ortamında karşılaşılan bir problemin belirlenmesi ve bu problemin ortadan kaldırılması ya da iyileştirilmesi için kullanılmaktadır (Mills, 2003). Bunun yanında öğretmenlerin öğrenme ortamında karşılaştıkları bir probleme çözüm üretmek ve belli bir konuda öğrencilerinin öğrenme düzeyini geliştirmek kendi mesleki performansını

artırmak için kullandıkları bir yöntemdir (Cresswell, 2012). Fen öğrenme ortamında öğrencilerin sosyobilimsel konular ile ilgili birçok yanlışları bulunduğu ve tartışmalı konular olması nedeniyle öğrencilerin bu konuda görüş beyan etmekte çekindikleri saptanmıştır (Bakırcı ve diğ., 2018). Bu durum, öğrencilerin fen öğrenmeleri için bir sorun oluşturmaktadır. Bu sorunun belirlenmesi ve sorunun altında yatan nedenleri ortaya çıkarmak için bu çalışmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada amaç, öğrencilerin sosyobilimsel konular hakkında düşüncelerini ortaya koymanın yanında yapılan uygulamadan sonra öğrencilerin sosyobilimsel konular hakkında görüşlerinde meydana gelen değişimi ortaya çıkarmak olduğu için eylem araştırması yöntemi seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesindeki bir ilin köyünde bulunan bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 25 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğrenciler, 10 kız ve 15 erkekten oluşmaktadır. Çalışmadaki 25 öğrenci amaçlı rastgele örnekleme yönteminden faydalanılarak seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu örnekleme, rastgele ve planlı seçilen bir vakanın araştırmanın amacı doğrultusunda düzenlenmesi vardır. Bu örneklemede, belirlenen durumlardan daha zengin verilere ulaşmak ve araştırmanın inanılabilirliğini artırmak amaçlanmaktadır (Flick, 2014). Araştırmacı ilk olarak rastgele yöntemleri kullanarak evrende bir çalışma grubu belirler. Daha sonra bu çalışma grubu içinden araştırmaya en çok katkı sağlayacağını düşündüğü küçük alt katılımcıları seçer (Tashakkori & Teddlie, 2010). Bu küçük katılımcı grup, rastgele amaçlı örneklem olarak adlandırılmaktadır. Burada amaç, araştırma için belirlenen katılımcıların nasıl belirlendiğine dair şüpheleri azaltarak, araştırmanın inanılabilirliğini artırmaktır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Bu mülakatta başlangıçta sekiz soru yer almıştır. Mülakatta yer alan soruların iç geçerliliğini sağlamak adına sorular, üç fen eğitimcisine danışılmış ve onların incelemeleri sonucu yarı yapılandırılmış mülakatta son şekli verilmiştir. Daha sonra, yarı yapılandırılmış mülakatta yer alan soruların işlevliliğini ölçebilmek için 10 öğrenci üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği için, verilen cevapların sorulan sorulardaki yansıtıcılığını da belirlemek amacıyla araştırmacı ve iki fen eğitimcisi tarafından incelenmiştir. Böylelikle yarı yapılandırılmış mülakatta yer alan soruların iç geçerliliği sağlanmıştır. Bu incelemeler sonucunda mülakatta yer alan soru sayısı beşe düşürülmüştür. Yarı yapılandırılmış mülakatta bulunan dört, beş ve sekizinci sorular öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı için mülakattan çıkartılmıştır. Araştırmada kullanılan mülakatta yer alan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Antibiyotik (ilaç) kullanımını ile ilgili pek çok kamu spotu (reklam) yayınlanmaktadır. Sizce bu reklamların yayınlanma amacı neler olabilir?
2. Grip aşısının insanlar üzerinde etkileri konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
3. Kilo vermeniz gerektiğinde zayıflama haplarını kullanıp kullanmama konusunda düşünceleriniz nelerdir?
4. Genetiği Değiştirilmiş Organizma (GDO) kavramını hakkında düşünceleriniz nelerdir?
5. Aile planlaması kavramı size ne anlatıyor? Sizce insanlar ailelerini (çocuklarının sayısını, geçimlerinin nasıl olacağını vb.) planlı olarak mı kurmaları gerekiyor?

Çalışma grubu içinde seçilen altı öğrenci ile çalışma öncesinde ve sonrasında mülakat yapılmıştır. Mülakat yapılan öğrencilerin seçiminde; gönüllülük ilkesi, sınıf öğretmeni ve o şubede derse giren öğretmenlerin görüşleri etkili olmuştur. Araştırmanın etik ilgisi gereğince görüşme yapılan öğrenciler D₁, D₂, D₃, D₄, D₅ ve D₆ şeklinde kodlanmıştır.

Çalışmada yer alan beş farklı sosyobilimsel konunun seçilmesinde, bu konularla ilgili sınırlı sayıda çalışmanın olması (GDO konusu hariç), sosyobilimsel konularda sekizinci sınıf öğrencilerini bilinçlendirmek ve özellikle zayıflama haplarının görsel-yazılı basında popüler bir konu olması (çalışmanın yapıldığı dönem) gibi değişkenlerin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliliğine Yönelik Yapılanlar

Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış mülakatta yer alan soruların geçerlilik ve güvenilirliğine yönelik birtakım işlemler yapılmıştır. Güvenirlik ve geçerlilik kavramları daha çok nicel çalışmaların doğası ile

örtüşmektedir. Bu araştırma nitel yaklaşımlı bir çalışma olduğu için geçerlilik ve güvenilirlik kavramları yerine; tutarlılık, teyit edilebilirlik, inanılabilirlik ve aktarılabilirlik kavramları kullanılmıştır (Denzin & Lincoln, 1994). Yarı yapılandırılmış mülakat yardımıyla elde edilen veriler üç farklı araştırmacı tarafından incelenmiş tema ve kodlar belirlenmiştir. Ardından fen eğitiminden uzman üç kişinin incelemesine yer verilerek araştırmacının inanırılığı sağlanmıştır. Aktarılabilirliği sağlanması için ise uygun örnekleme yolu seçilmiş ve okuyucuya ayrıntılı açıklama yapılmıştır. Araştırmanın doğrulanabilirliği açısından işlenmemiş veriler, bulgular ve yorumlar kaydedilmiştir. Son olarak, görüşmelerden elde edilen veriler, katılımcıların görüşlerine sunulularak dönütler alınmasıyla da verilerin teyit edilebilirliği sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Uygulama

Çalışma grubunda uygulama altı hafta (24 ders saati) sürmüştür. Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesi OBYM' dayalı fen öğretimine göre işlenmiştir. Bu öğretim modelinin odaklandığı noktalardan birisi de sosyobilimsel konulardır (Ebenezer & Connor, 1998). Bundan dolayı bu araştırma sekizinci sınıf düzeyine uygun beş farklı sosyobilimsel konu ele alınmıştır. Bu konularla ilgili etkinlikler araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu etkinlikler, OBYM'nin üçüncü aşaması olan "*Transfer Etme ve Genişletme*" basamağında uygulanmıştır. Modelin üçüncü aşamasında ele alınan sosyobilimsel konular hafta bazında detaylı olarak açıklanmıştır.

1.Hafta

Araştırma problemi kapsamında belirlenen; antibiyotik kullanımı, grip aşılı, zayıflama hapları, genetiği değiştirilmiş organizmalar ve aile planlaması sosyobilimsel konuları ile ilgili öğrencilerle ön mülakat yapılmıştır. Mülakatlar, okulda Fen Bilimleri Laboratuvarında gerçekleşmiştir. Mülakat, her öğrenci ile yaklaşık 15-20 dakika sürmüş ve mülakatlar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

2. Hafta

Elementlerin sınıflandırılması ve kimyasal bağlar konularının işleniş yapıldıktan sonra OBYM'nin üçüncü aşaması olan "*Genişletme ve Transfer Etmede*" aile planlaması konusunu işlenmiştir. Aile planlaması konusunda, afiş ve istasyon tekniği kullanılarak tüm öğrencilerin öğrenmeye katılımı sağlanmıştır. Bu sayede tüm öğrencilere bu konuda hakkındaki görüşlerini açıklama fırsatı verilmiştir.

3.Hafta

Dersin başlangıcında öğrencilerle vücudumuzdaki sindirim organlarından ağız, mide ve bağırsakların kimyasal özellikleri hakkında fikir alışverişi yapılmıştır. Bu fikir alışverişinden sonra öğrencilere bugünkü dersimizde sosyobilimsel konu olarak zayıflama haplarının işleneceği öğretmen tarafından söylenmiştir. Gazete ve magazin haberlerinde esinlenerek zayıflama hapi kullanan sanatçılardan örnekler verilmiş ve bu örnekler üzerinde öğrencilerin fikirleri alınmıştır. Ayrıca bu kısımda doktorların zayıflama konusuyla ilişkili televizyonda yaptıkları programlar öğrencilere izletilmiştir. Doktorların görüşleri ve sanatçıların zayıflama durumlarıyla tartışma ortamı oluşturularak öğrencilerin konuyu analiz etmesi sağlanmıştır. Kazanım olarak zayıflama haplarının işlendiği hafta ise konu olarak asit ve baz konusu işlenmiştir. Zayıflama hapları konusunun burada ele alınmasındaki etken ilaçların kimyasal yapılarının asidik veya bazik ortamda çözümlenmesi olmuştur. Böylelikle öğrencilerin zayıflama hapları konusunu daha iyi anlayacakları düşünülmüştür.

4.Hafta

Bu haftada kimyasal tepkimeler konusuna yer verilmiştir. Bu konu ile beraber ele alınan sosyobilimsel konu ise grip aşılı ve antibiyotik kullanımıdır. Bu konuların seçilme nedeni, öğrencilerin kimyasal tepkime çeşitlerini sınırlı da olsa bilmeleri ve tepkime sonucunda farklı bileşik ve moleküllerin oluştuğu çıkarımını yapabilecek durumda olmalarıdır. Bu bilgiler grip aşısı olunmalı mı olunmamalı mı? Müzakeresinde görüşlerini savunmak adına yararlı olmuştur. Bu sayede öğrenciler bazı maddelere alerjisi olan insanların aşı yaptırmaması gerekir gibi ifadelerle görüşlerini savunabilmişlerdir. Ayrıca grip aşısıyla ilgili etkinliklerde kelime ilişkilendirme testi ve kavram karikatüründen faydalanılmıştır. Antibiyotik kullanımına etkinlik olarak ise antibiyotiğin tarihsel gelişimi isimli çalışma yaprağı, bilinçli ilaç tüketiminin öğretilmesi broşürü ve antibiyotik direncinin oluşumuyla ilgili Bohn (2014) "*Magic Bullet*" isimli çalışmasından Türkçeye uyarlanan broşür kullanılmıştır.

5. Hafta

Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesinin son konu başlığı olan Türkiye'de kimya endüstrisi konusunda, ithal ve ihraç edilen kimyasal ürünleri konusu ele alınmıştır. Türkiye'deki kimya endüstrisinin işleyişi, geçmişten

günümüze kimya endüstrisi gibi alt konu başlıkları işlenmiştir. Bu konuların işlenmesiyle öğrencilerin gerekli hazırbulunuşluğu sağlanmıştır. Bu bilgiler ışığında, biyokimyasal değişikliklerle elde edilen ürünler olan genetiği değiştirilmiş organizma konusu işlenmiştir. Bu konunun öğretiminde; ikilem kartları, çalışma yapıları ve altı şapkalı düşünme rehber öğretim materyalleri olarak kullanılmıştır.

6.Hafta

OBYM'ye dayalı fen öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerin çalışma kapsamında ele alınan antibiyotik kullanımı, grip aşılı, zayıflama hapları, genetiği değiştirilmiş organizmalar ve aile planlaması sosyobilimsel konuları hakkındaki görüşlerine yansımalarına ortaya çıkarmak için son mülakatlar yapılmıştır. Mülakatlar, çalışmanın yürütüldüğü okulda bulunan Fen Bilimleri Laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Mülakat, her bir öğrenci ile yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür. Mülakatlar, araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış mülakat ile elde edilen verilerin analizinde, betimsel ve içerik analiz çözümlemesinden yararlanılmıştır. Mülakatta yer alan açık uçlu sorular öğrencilere sorulmuş, mülakatlar ses kaydına alınmıştır. Kaydedilen görüşmeler elektronik ortama aktararak fen eğitimcisi tarafından tekrar dinlenip incelenerek eksik ya da yanlış aktarımların olup olmamasına özen gösterilmiştir. Araştırmacılar tarafından mülakat kayıtları düz yazıya aktarılmıştır. Düz yazıya aktarılan mülakatlar, araştırmacılar tarafından incelenerek araştırma sorusu kapsamı dışından olan bilgiler metinden çıkarılmıştır. Daha sonra bu metin, mülakat yapılan öğrencilerin görüşlerine sunulmuştur. Öğrencilerden yapılan mülakat cevaplarının tekrar gözden geçirmeleri ve eklemek ya da çıkarmak istedikleri bilgileri belirtmeleri istenmiştir (Denzin & Lincoln, 1994). Böylece elde edilen verilerin güvenilirliği sağlanmıştır. Bu işlemlerin ardından üç fen eğitimcisi tarafından öğrenci cevapları farklı zamanlarda kategorilere ve bu kategoriler altında yer alan kodlara çevrilmiştir. Daha sonra üç fen eğitimcisi bir araya gelerek yapmış oldukları analizi değerlendirilmiş, görüş birliğine varılmayan noktalar tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Farklı araştırmacıların kodların tutarlılığını belirlemek amacıyla görüş ayrılığı ve görüş birliği noktalarında Miles & Huberman'ın (1994) belirttiği formülle hesaplama yapılmıştır. Dolayısıyla üç fen eğitimcisi, araştırmanın amacına bağlı olarak kod ve temaların son halini vermişlerdir. Diğer taraftan araştırmanın amacına uygun olmayan tema ve kodlamalar da çalışmadan çıkartılmıştır. Verilerin kodlamasını yapan üç fen eğitimcisi arasında uyuma oranı %83 bulunmuştur. Bu uyuma oranı verilerin güvenilir bir şekilde analiz edildiğini ortaya koymaktadır (Miles & Huberman, 1994). İçerik analizinde ortaya çıkan tema ve kodlamayı desteklemek için öğrenci cevaplarından doğrudan alıntı yapılmıştır. Sonuç olarak öğrenci cevapları belirli temalara bağlı kalınarak kodlar oluşturulmuş ve okuyucuların anlayacağı şekilde tablolar şeklinde verilmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin antibiyotik kullanımı hakkında yayınlanan kamu spotu ile ilgili görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin "Antibiyotik (İlaç) Kullanımı İle İlgili Pek Çok Kamu Spotu(Reklam) Yayınlanmaktadır. Sizce Bu Reklamların Yayınlanma Amacı Neler Olabilir?" Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplardan Elde Edilen Tema Ve Kodlar

Tema	Kodlar	Ön Mülakat						Son Mülakat					
		D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆
Kullanım Şekli	Bilinçsiz kullanmayı önlemek	+	+	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+
	Kullanım amacını kavratmak	+	+	.	-	-	+	+	+	+	+	+	+
	Nasıl kullanması gerektiğini öğretmek	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+
	İlaç bağımlılığını önlemek	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-
Pazarlama	Çok sayıda insana ulaşmak	-	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+
	Satış miktarını artırma	+	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-
	Kar elde etme	+	+	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+
	Slogan oluşturma	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-

Tablo 1 incelendiğinde, antibiyotik kullanımı konusunda “Kullanım Şekli” teması altında öğrenciler görüşlerini farklı kodlar dile getirmişlerdir. Bu kodlar sırasıyla, “Bilinçsiz kullanmayı önlemek, kullanım amacını kavratmak, nasıl kullanılması gerektiğini öğretmek ve ilaç bağımlılığını önlemek” şeklinde sıralanmıştır. Bu kodları ön mülakatta üç öğrenci söylerken, son mülakatta aynı kodla görüşlerini ifade eden öğrenci sayısının altına yükseldiği belirlenmiştir. Son mülakatta D₃ nolu öğrenci bilinçsiz kullanmayı önlemek koduyla “Mesela grip olduğumuzda doktora gittik. Bize bir antibiyotik verdi, iyi geldi. Tekrar grip olduğumuzda eczaneye gidip aynı antibiyotiği almamız gerektiğini bunun yerine doktora gidip doktorun bize uygun olarak yazdığı antibiyotiği almamız gerekiyor. Yani reklamlar bize antibiyotikleri bilinçli kullanmamız gerektiğini öğretiyor.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Ön mülakatta “ilaç bağımlılığını önleme” koduyla iki öğrenci görüş bildirirken, son mülakatta beş öğrenci bu kodla düşüncelerini açıklamıştır. Ön mülakatta ilaç bağımlılığını önlemeyi savunan D₁ nolu öğrenci “Televizyondaki reklamda antibiyotiğin ağır kesici olmadığını ve her baş ağrısında alınmaması gerektiğini, her hastalıkta antibiyotiğe bağlı olmamız gerektiğini ayrıca kullanılacağı zaman doktorların bize yazması gerektiğini de söylüyor.” şeklinde görüşünü beyan etmiştir.

Öğrencilerin antibiyotik kullanımı ile ilgili kamu spotunun yayınlanma amacına dair fikirleri “Pazarlama” teması altında toplanmıştır. Bu tema altında; çok sayıda insana hitap edebilmek, satış miktarını arttırmak, kar elde etmek ve slogan oluşturma şeklinde öğrenci görüşlerinin yer aldığı görülmektedir. Ön mülakatta “Çok sayıda insana hitap edebilmek” koduyla iki öğrenci görüş bildirirken, son mülakatta öğrencilerin tamamı aynı kodla görüşlerini yansıtmışlardır. Bu kodla D₂ nolu öğrenci son mülakatta “Bütün insanlar televizyon izlediği için televizyona reklam verildiğinde bu reklam herkes tarafından izlenmiş oluyor ve hem de herkes bilgilendirilmiş oluyor.” şeklinde açıklamıştır. Ön mülakatta “Satış miktarını arttırmak” koduyla iki öğrenci fikirlerini açıklarken, dört öğrenci ise son mülakatta aynı kodu kullanarak fikirlerini açıklamıştır. D₅ nolu öğrenci ön mülakatta “Reklamı tam hatırlamıyorum ama reklamı yapılıyorsa demek ki onu daha fazla tanıtmak ve satmak için yapılıyor.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğrencilerin grip aşlarının insanlar üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin “Grip Aşlarının İnsanlar Üzerindeki Etkileri Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplardan Elde Edilen Tema Ve Kodlar

Tema	Kodlar	Ön Mülakat						Son Mülakat					
		D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆
Olumlu Etkileri	Bağışıklık sistemini güçlendirmesi	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+
	Hastalıkları önlemesi	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+
	İnsanları virüslerden koruması	-	+	+	-	-	-	+	+	-	+	+	+
	Ölüm oranını düşürmesi	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-
	Hastane yatışlarında azalma	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-
Olumsuz Etkileri	Alerjik bir durum oluşturması	+	-	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+
	Yanlış teknikle vurulduğunda felce neden olması	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-
	Ölüme neden olabilme	+	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	-
	Halsizlik, yüksek ateşin oluşması	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-

Tablo 2 incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilerin grip aşlarının insanlar üzerindeki “Olumlu Etkileri” konusunda görüş beyan ettikleri görülmektedir. Öğrenciler grip aşlarının insanlar üzerindeki olumlu etkilerini; bağışıklık sistemini güçlendirmesi, hastalıkları önlemesi, insanları virüslerden koruması ve ölüm oranını düşürmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Ön mülakatta “Bağışıklık sistemi güçlendirmesi” şeklinde üç öğrenci görüş beyan ederken, son mülakatta öğrencilerin tamamının aynı kodla açıklama yaptıkları tespit edilmiştir. Son mülakatta D₆ nolu öğrenci “Aşlar bağışıklığımızı güçlendirmek amaçlı yapılmıştır. Grip aşısı da

bir aşı olduğu için gribe karşı savaşırken bizi güçlü yapar.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ön mülakatta “Hastalıkların önlenmesi” koduyla görüş bildiren öğrenci sayısı üç iken, son mülakatta tüm öğrenciler bu kodu kullanarak görüşlerini dile getirmişlerdir. Son mülakatta D₂ nolu öğrenci “Aşı olmamızın amacı o hastalığın mikrobi geldiğinde vücudumuzun onu nasıl yeneceğini öğrenmesidir. Aşı olduğumuzda mikrop önceden vücudumuza verilir ve vücudumuz onlarla savaşır tekrar mikrop geldiğinde nasıl savaşması gerektiğini öğrendiği için hasta olmamız engellenmiş olur.” cümleleriyle görüşünü belirtmiştir.

Diğer taraftan çalışmaya katılan öğrencilerin grip aşılarının insanlar üzerindeki “Olumsuz Etkilerine” de dikkat çektikleri Tablo 2’de görülmektedir. Öğrencilerin grip aşılarının olumsuz etkilerini; alerjik bir durum oluşturması, yanlışı yapıldığında felce neden olması, yüksek ateş oluşturması ve ölüme sebep olması şeklinde dile getirmişlerdir. Ön mülakatta “Alerjik bir durum oluşturması” şeklinde görüş beyanında bulunan iki öğrenci varken, son mülakatta altı öğrenci aynı kodla görüş belirtmiştir. Bu kodu kullanan D₁ nolu öğrenci son mülakatta; “Bazı insanların karabibere alerjisi oluyor. Aslında karabiberin içerisindeki bir maddeye alerji olmuş oluyorlar. Bu madde başka nerelerde varsa onlara karşı da alerji gösterebiliyorlar. Bunun gibi bazı maddelere alerjisi olan insanlar bu maddeler aşının içerisinde varsa aşuya da alerji gösterebilirler.” şeklinde açıklamasını dile getirmiştir. Ön mülakatta “Yanlış teknikle vurulduğunda felce neden olması” olarak açıklama yapan üç öğrenci varken, son mülakatta beş öğrenci aynı kodla açıklamada bulunmuşlardır. Bu kodu kullanan D₄ nolu öğrenci ön mülakatında “Mesela bebeklere aşılar ağızdan verilirken büyüklere kollarından yapılıyor.” şeklinde açıklama yaparken, son mülakatta “İğne vurma eğitimi almamış bir görevlinin deri altında yanlış bir bölüme iğneyi götürmesi iğne vurulan kişinin felç olmasına neden olabilir.” şeklinde bilimsel bir açıklama yapmıştır. Öğrencilerinin zayıflama hapları kullanımı hakkındaki düşünceleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin “Kilo Vermeniz Gerektiğinde Zayıflama Haplarını Kullanıp Kullanma Konusundaki Düşünceleriniz Nelerdir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplardan Elde Edilen Tema Ve Kodlar

Tema	Kodlar	Ön Mülakat						Son Mülakat					
		D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆
Kullanırdım	Obezite olmam durumunda	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-
	Doktora kontrolünde kullanma	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-
	Yiyeceklerin kısıtlanmaması	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
	Hızlı kilo verme	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
Kullanmazdım	Spor yapma	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
	Dengeli beslenme	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-
	Diyet yapma	-	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-
	İlaçların yan etkisinin olması	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
	İç organlarımıza zarar verme	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
	Kimyasal madde içermesi	+	+	-	-	-	-	+	+	+	-	+	-

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin ön mülakatta kilo vermek için zayıflama hapları “Kullanırdım” şeklinde görüş beyan ettikleri görülmektedir. Öğrenciler zayıflama haplarını kullanma gerekçelerini, obezite olma durumunda, doktor kontrolünde kullanma, yiyeceklerin kısıtlanmaması durumunda ve hızlı kilo verme şeklinde açıklamışlardır. Ön mülakatta D₆ nolu öğrenci obezite olmam durumunda koduyla “Eğer çok aşırı kiloluysam daha normal bir insan olabilmem için kullanırdım.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ön mülakatta “Yiyeceklerin kısıtlanmaması” koduyla üç öğrenci görüş bildirirken, son mülakatta bu kod ile düşüncesini paylaşan öğrenci tespit edilememiştir. Bu konuda ön mülakatta D₅ nolu öğrenci “Her istediğimi istediğim kadar yardım hem de bu ilaçları içerek kilo verirdim. Kilo vermek için kendimi zorlamama gerek kalmazdı.” şeklinde görüşünü beyan etmiştir.

Uygulamadan sonra öğrencilerin büyük çoğunluğu zayıflama hapları “Kullanmazdım” şeklinde görüş beyan etmişlerdir. Öğrenciler kullanmama gerekçelerini; spor yapma, dengeli beslenme, diyet yapma, iç organlarımıza zarar verme ve kimyasal madde içermesi gibi kodlar ile ifade etmişlerdir. Ön mülakatta “Dengeli beslenme” koduyla iki öğrenci görüş bildirirken, son mülakatta öğrencilerin altısından beşi aynı kodla görüşlerini belirtmişlerdir. Bu kodla D₁ nolu öğrenci ön mülakatta “Tüm yiyeceklerden azar azar yiyip düzenli beslenirdim.” şeklinde görüş belirtirken, son mülakatta “Her besin grubundan protein, yağ, karbonhidrat gibi

ihtiyacım olan kadar yer dengeli beslenerek kilo verirdim.” şeklinde açıklama yapmıştır. Ön ve son mülakatta D₁ nolu öğrenci “Doğal yollarla zayıflamayı denerdim. Örneğin, basketbol, futbol ve voleybol gibi etkinliklere başvurarak zayıflamak isterim. Yani spor yaparak zayıflamak isterim. Çünkü daha sağlıklı.” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Genetiği değiştirilmiş organizmalar hakkındaki öğrencilerin düşünceleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerinin “Genetiği Değiştirilmiş Organizma (GDO) Kavramı Hakkında Düşünceleriniz Nelerdir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplardan Elde Edilen Tema Ve Kodlar

Tema	Kodlar	Ön Mülakat						Son Mülakat					
		D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆
Genetiği Değiştirilmiş Organizma	Genleri değiştirilmiş ürünler	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
	Canlılar arasında gen aktarımı	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
	Sağlığa zararlı olan ürünler	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-
	Doğal yiyeceklerin yapay hale getirilmesi	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-
	Canlılara farklı özellik katma	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-
	Daha fazla ürün elde etme	+	-	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+
	Alerjilere neden olabilecek ürünler	+	+	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-
	Mısırların genlerinin değiştirilmesi	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+
Örnek	Plastik yiyen tek hücreliler	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	-
	İnsülin üreten bakteriler	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-
	Işık saçan domates fidesi	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-

Tablo 4 incelendiğinde, çalışma grubu öğrencilerinin ön ve son mülakat sonucunda genetiği değiştirilmiş organizma kavramı hakkındaki düşüncelerinin kod çeşitliliği ve kodların kullanım sıklığının arttığı tespit edilmiştir. Ön mülakatta iki öğrenci genellikle “Genleri değiştirilmiş ürünler, doğal yiyeceklerin yapay hale getirilmesi, canlılara farklı özellik katma” kodlarıyla düşüncelerini ifade etmişlerdir. Son mülakatta öğrencilerin tamamına yakını söz konusu kodlarla düşüncelerini belirttiği ortaya çıkmıştır. Ön mülakatta bir öğrenci tarafından söylenen “Daha fazla ürün elde etme” kodu son mülakatta beş öğrenci tarafından kullanılmıştır. Son mülakatta D₆ nolu öğrenci “Televizyonda salkım olarak ceviz veren ceviz ağacı sattıklarını söylüyorlar. Hâlbuki ceviz ağacı salkım şeklinde ürün vermez. Demek ki salkım yapma geni cevizce aktarılmış ve ceviz salkımlar yaparak daha çok ürün vermeye başlamış.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrenciler genetiği değiştirilmiş organizma kavramı hakkında düşüncelerini “Örnek” vererek açıkladıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu konuda verdikleri örnekler; “Mısırların genlerinin değiştirilmesi, plastik yiyen tek hücreliler, insülin üreten bakteriler ve ışık saçan domates fidesi” şeklinde sıralanmıştır. Ön mülakatta mısırların genlerinin değiştirilmesi şeklinde görüş beyanında bulunan iki öğrenci varken, son mülakatta beş öğrenci aynı kodla görüş bildirmişlerdir. Bu kodu kullanan D₃ nolu öğrenci son testte “Babamın dediğine göre eskiden mısır çok sık taneli olmazmış. Boşluklu eğri büğrü olurmuş ama şimdi mısır çok düzgün ve koçanların hepsi dolu oluyor. Bu da eski mısırların tohumları kalmamış yeni mısırlarında genleri değiştirilmiş anlamına geliyor sanırım.” şeklinde açıklamasını dile getirmiştir. D₄ nolu öğrenci ön mülakatta görüş belirtmemişken son mülakatta “Yabancı ülkelerin birinde deney yapılmış ve farelerin bazılarında normal mısır yedirilirken bazılarında da genetiği değiştirilmiş mısır yedirilmiş. GDO’lu mısır yiyen farelerde görünüşlerini bile değiştirecek kadar kansere neden olabilecek tümörlerini oluşturduğu görülmüş. Bu da mısırların genlerini değiştirdiklerinin ispatıdır.” şeklinde bilimsel bir açıklama yapmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin aile planlaması hakkındaki düşünceleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin "Aile Planlaması Kavramı Size Ne Anlatıyor? Sizce İnsanlar Ailelerini (Çocuklarının Sayısını, Geçimlerinin Nasıl Olacağını Vb.) Planlı Olarak MI Kurmalarını Gerekliyor?" Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplardan Elde Edilen Tema Ve Kodlar

Tema	Kodlar	Ön Mülakat						Son Mülakat					
		D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₆
Tanım	Evli çiftlerin istedikleri kadar çocuk sahibi olmaları	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-
	İstenmeyen gebeliklerin önlenmesi	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-
	Ailenin ekonomik geçim planı	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+
	Planlı bir aile kurmak	-	-	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-
	Ebeveynlerin görev dağılımı	-	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-
Aile Planlamasının Yararları	Bakabilecekleri sayıda çocuk sahibi olmalarını sağlama	+	-	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+
	Anne- bebek sağlığının korunması	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-
	Anne ölümlerinin azalması	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-
	Çocuklarına iyi bir gelecek kurma	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-
	Anne-çocuk-aile bütünlüğünün sağlanması	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	-

Öğrencilerinin aile planlaması ile ilgili görüşlerini açığa çıkarmak için yapılan ön ve son mülakatta "Tanım" ve "Aile planlamasının Yararları" isimli iki tema çıkartılmıştır. Öğrenciler ön mülakatta "Tanım" teması içerisinde en çok "Ailenin ekonomik geçim planı" kodu üzerinde durmuşken son mülakatta bu kodu kullanan öğrenci sayısının beşe yükselmesi dikkat çekmektedir. Son mülakatta D₅ nolu öğrencinin ifadesi "Ailede iki çocuk olduğunda onlara gereken masraf ailede altı çocuk olduğunda gereken masraftan azdır. Eğer yüksek maaşlı bir işleri yoksa çok çocuk yapmamalıdır. Çocuklarında istek ve ihtiyaçları olacaklarını hesaba katmalıdırlar." şeklinde verilmiştir.

"Aile planlamasının yararları" teması altında ön mülakatta "Bakabilecekleri sayıda çocuk sahibi olmalarını sağlama" teması, iki öğrenci tarafından kullanılmışken, aynı kodu son mülakatta tüm öğrenciler paylaşmışlardır. D₃ nolu öğrenci "Maddi ve manevi anlamda bakabilecekleri kadar çocuk yapmalıdırlar. Örneğin, biz çok kardeşiz ve annemler biz büyüğüz diye bizle yeteri kadar ilgilenmiyorlar; hep en küçükle ilgileniyorlar; bizi unutuyorlar." şeklinde görüşünü beyan etmiştir. Altı öğrenciden dördünün "Anne-çocuk-aile bütünlüğünün sağlanması" koduyla açıklamalarının olduğu verilen tablodan anlaşılmaktadır. D₅ nolu öğrenci bu kodu "Ailelerin az sayıda çocukları olursa tüm çocuklarıyla konuşup onları daha yakından tanıyabilirler hem de çocuklarının isimlerini de unutmamış olurlar. Böylece aile ilişkileri daha sıcak samimi olabilir." şeklinde ifade ederek kullanmıştır. Ön mülakatta öğrencilerin tamamına yakını aile planlaması hakkında fikir sahibi değilken, uygulamadan sonra aile planlaması hakkında bilimsel bilgilere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerinin antibiyotik kullanımına ilişkin görüşlerinin ön mülakatta yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Her ne kadar ön mülakatta yer alan kodlar son mülakatta ifade edilmiş olsa da, son mülakatta kodların tekrar edilme sıklığı dikkat çekmektedir (Tablo 1). Öğrencilerin antibiyotik konusunda görüşleri, kullanım şekli ve pazarlama teması altında toplanmıştır. Öğrenciler antibiyotik kullanım şekli temasında, bilinçsiz kullanmayı önlemek, kullanım amacını ve nasıl kullanılmasını öğretmek ve ilaç bağımlılığını önlemek kodlarıyla açıklama yapmışlardır. Ayrıca, pazarlama teması altında, çok sayıda insana ulaşmak, satış miktarını artırma, kar elde etme ve slogan oluşturma cevapları yer almıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin antibiyotik kullanımı konusunda uygulama sonrasında bilimsel açıklamalar yapmaları OBYM'nin doğrudan sosyobilimsel konuların öğretimi üzerine odaklanması ile açıklanabilir (Bakırcı, Çepni ve Yıldız, 2015). Ayrıca bu durum, mevcut

öğretim yönteminin uygulama aşamasında antibiyotik konusu ile “Antibiyotik Aşkına” etkinliğinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler, grip aşısının insanlar üzerindeki etkileri hakkında olumlu ve olumsuz şeklinde farklı görüş beyan etmişlerdir. Öğrenciler aşıların; bağışıklık sistemini güçlendirdiğini, hastalıkları önlediğini, ölüm oranını düşürdüğünü, hastaneye yatışları azaltacağını ve insanları virüslerden koruyacağını belirtmişlerdir. Buna karşın bazı öğrenciler, aşıların insanlar üzerindeki olumsuz etkilerini de açıklamışlardır. Öğrenciler aşıların olumsuz etkilerini; insanlarda alerjik bir durum oluşturması, yanlış teknikle vurulduğunda insanların felç olması, halsizlik ve yüksek ateş şeklinde açıklamışlardır. Çalışma grubu öğrencilerinin grip aşısının insanlar üzerindeki etkileriyle ilgili son mülakatlarında açıklama yaparken, ön mülakata göre sayıca daha fazla kod kullandıkları görülmektedir. Bu durum, çalışma grubunda uygulanan OBYM’ye dayalı fen öğretiminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü OBYM’nin üçüncü aşaması olan “*Transfer Etme ve Genişletme*” aşamasında öğrencilerin bu konuda münazara tekniğine başvurmaları, konuyla ilgili izlenen sosyobilimsel konular ile ilgili videolar ve kavram karikatürlerinin etkili olduğu varsayılmaktadır. Münazara tekniği öğrencilere; etkili iletişim becerilerini kazandırmayı, empati kurmayı, farklı açıdan düşünmeyi, yaratıcılığı geliştirmeyi ve eleştirel düşünmeyi sağlayarak çevresine karşı daha bilinçli olması gerektiğini öğretir (Bakırcı ve Yıldırım, 2017; Çabuk ve Yeni, 2016; Proulx, 2004). Böylece bu teknikle, öğrencilerin çevreye bakış açısı değişir ve bir konu hakkında yorum yaparken çok yönlü düşünceleri sağlanır.

Öztürk ve Eş (2017), “Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bazı Sosyobilimsel Konulara Yaklaşımları ve Gerekçeleri” isimli çalışmasında, araştırmaya konu olan sosyobilimsel konular ile ilgili, genel anlamda bilgi sahibi oldukları fakat bu konudaki yaklaşımlarının farklı olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Batı ve Çalışkan (2012) çalışmasında, ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin domuz gribi ile ilgili bilgi ve kavramlarının nasıl ve ne düzeyde olduğunu, öğrencilerin domuz gribine ilişkin bilgi ve kavramlarını etkileyen etmenlerin neler olduğu ve öğrencilerin bu etmenlerden ne düzeyde etkilendiğini araştırmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin algılarını belirleyen en önemli faktörlerin aile ve öğretmen olduğunu belirlemişlerdir. Yapılan başka bir çalışmada Gökçay (2016), ilköğretim öğrencilerinin gribe yönelik bilgileri ve öğrencilerin grip aşısı yaptırma durumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmasında anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların grip aşısı olma durumlarının arttığını tespit etmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin gribe nelerin neden olduğunu, gripten korunma ve bulaşma yollarını, grip aşısını yeterli düzeyde bilmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçların araştırmamızda grip aşısı kullanımına yönelik elde ettiğimiz bulgulara benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Çalışma grubunda uygulanan OBYM’ye dayalı fen öğretiminin sosyobilimsel konularda öğrencilerde eksik olan bilgileri tamamladığı tespit edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler uygulama öncesinde zayıflama haplarını kullanarak zayıflayacakları yönünde görüş beyan ederken, uygulamadan sonra zayıflama haplarını kullanmayacaklarını ifade etmişlerdir. Yani uygulamadan sonra öğrenciler doğal yollarla zayıflamanın daha sağlıklı olacağını belirtmişlerdir. Öğrenciler, zayıflama haplarını kullanmak yerine, spor yapmaları, dengeli beslenmeleri ve diyet yapmaları gerektiğini dile getirmişlerdir (Tablo 3). Katılımcılar, zayıflama haplarının yan etkisine sebep olan kimyasal madde içermelerine değinmişlerdir. Katılımcıların, zayıflama hapları konusunda benzer düşüncelere sahip olmalarında, görsel ve yazılı basının etkisi, aile içi konuşmalar ve ders kitaplarının etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bilimsel açıklamalarının daha fazla olmasının nedeni, OBYM’nin sosyobilimsel konular üzerine odaklanmış olmasıyla da açıklanabilir (Ebenezer & Connor, 1998; Ebenezer ve diğ., 2010). Bunun yanın sıra öğretmenin deney grubunda derste vermiş olduğu sanatçılar örneğinin etkili olduğu da düşünülmektedir. Ayrıca OBYM’ye dayalı fen öğretiminde konuların sürekli günlük hayatla ve diğer derslerle ilişkilendirmiş olması da bu konuda etkili olduğu düşünülmektedir. Doğan, Kıvrak ve Baran (2004) lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, biyoloji dersinin, günlük hayattan örnekler verilerek işlendiğinde öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu olduğu ve konuları daha iyi kavradıklarını sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada da öğrencilerin okulda öğrendiği bilimsel bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirildiği sürece kalıcı olacağı tespit edilmiştir (Enginar, Saka ve Sesli, 2002). Ayrıca anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için de öğrencilerinin günlük hayatta gözlemledikleri konuları ve bilgileri nedenselliğe bağlı olarak yapılandırmalarında konuyla ilgili günlük yaşamdan verilen örneklerin bilginin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu belirtilmiştir (Berkant, 2002; Yiğit, Devocioğlu ve Ayvaci, 2002). Buradan anlaşılacağı üzere derslerin günlük hayatla ilişkilendirilerek işlenmesi, öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar oluşturduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, bu araştırmada elde edilen sonuç, alan yazında belirtilen sonuç ile örtüşmektedir.

Ön mülakatta çalışmaya katılan öğrencilerin Genetiği Değiştirilmiş Organizma (GDO) kavramı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülürken, uygulamadan sonra öğrencilerin GDO ile ilgili bilimsel açıklamalar yaptığı tespit edilmiştir (Tablo 4). Bu bulgu, çalışma grubunda uygulanan OBYM dayalı fen öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin GDO kavramının öğretiminde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Uygulama öncesinde öğrencilerin, GDO kavramı hakkında sınırlı bilgiye sahip olmaları beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Her ne kadar yedinci sınıfta Fen Bilimleri dersi kapsamında GDO kavramı işlenmiş olsa da bu geçen zaman zarfı içinde öğrencilerin unutmuş olmaları ve bu kavramın derste etkili bir şekilde ele alınmamış olmasıyla açıklanabilir. Bakırcı, Artun, Şahin ve Sağdıç (2018), ortaokul yedinci sınıf öğrenciler ile yürütmüş oldukları çalışmada, öğrencilerin uygulama öncesinde GDO'lu ürünler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını saptamışlardır. Buna karşın uygulamadan sonra öğrencilerin GDO konusunda yeterli bilgiye ulaştığını tespit etmişlerdir. Bu sonucun araştırmada elde edilen sonuç ile örtüştüğü söylenebilir. Uygulamadan sonra çalışma grubu öğrencilerin GDO ile ilgili bilimsel açıklamalar yapmalarında, modelin üçüncü aşamasında GDO ile ilgili yapılan etkinliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü bu etkinliklerin münazara tekniğine ve ikilem kartlarına göre tasarlanmıştır. Sosyobilimsel konuların öğretiminde münazara tekniğinin ve ikilem kartlarının etkili olduğu belirlenmiştir. Örneğin alanyazında sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanılan ikilem kartlarının, öğrencileri akranlarıyla birlikte sorgulamaya, önceden alınmış olan kararları tartışmaya, fikirleri, inançları ve eylemleri açıklayabilmeye teşvik ettiği tespit edilmiştir (Oliveira, Akerson & Orfield, 2012). Ayrıca Evren ve Kaptan (2014) çalışmasında ikilem kartlarının, ikilem içeren bir durumu aktarması ve cevap olarak verilen seçeneklerin hiç birinin de kesin doğru ya da yanlış olarak net bir sonuç belirtilmemesinin, ikilem kartlarının öğretimde olumlu etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Sosyobilimsel konuların öğretimde etkili olarak kullanılan ikilem kartlarının ortaya çıkardığı bu durum, bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Çalışma grubu öğrencilerinin aile planlaması konusunda ön mülakatta yeterli bilgiye sahip olmadıkları, hatta ilgisiz ve yanlış cevaplara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca ön mülakatta öğrencilerin aile planlamasının tanımı ve yararları konusunda büyük eksiklikleri olduğu bulgusuna rastlanmıştır (Tablo 5). Öğrencilerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmamalarında, ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması, geleneksel bir aile yapısının olması (Aile planlaması gibi konuların aile ortamında konuşulmasının ayıp olduğunu düşünmeleri ve hoş karşılanmaması) ve çalışmanın yapıldığı köyde sağlık kurumunun olmaması ile açıklanabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yaşadıkları yerde internet ağının yetersiz olması, öğrencilerin bilgisayarlarının olmaması da etkili olduğu düşünülmektedir. Köyde yaşayan ailelerin çocuk sayılarının fazla olmasının kendileri için bir güç göstergesi olacağı anlayışının da bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Uygulamadan sonra çalışma grubu öğrencilerinin aile planlaması konusunda bilimsel açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Yani öğrenciler artık aile planlamasının tanımını yapabildikleri ve aile planlamasının yararlarından bahsettikleri görülmüştür. Öğrenciler, söz konusu yararları açıklarken; planlı bir aile kurmanın, bakabilecekleri sayıda çocuk sahibi olmanın, anne-bebek sağlığının, anne ölümlerinin azalmasının, çocuklarına iyi bir gelecek hazırlamanın, anne-çocuk-aile bütünlüğünün önemini ifade etmişlerdir. Uygulamadan sonra öğrencilerin aile planlaması ile ilgili bilimsel açıklamalar yapması, OBYM dayalı fen öğretiminin, aile planlaması konusunun öğretilmesinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, OBYM'nin üçüncü aşamasında aile planlaması ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafında anlaşıldığını göstermektedir. Çünkü modelin üçüncü aşamasında aile planlaması ile ilgili afiş ve broşürlerin kullanılması, öğrencilerin aile planlaması konusunu öğrenmelerine yardımcı olmuştur. Dolayısıyla, OBYM'ye dayalı fen öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin aile planlaması konusunu öğrenmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karabulut-Özsoy (2003) aile planlaması konusunda üniversite öğrencilerinin akran eğitimi yaptıkları durumların değerlendirildiği bir çalışma yapmıştır. Üniversitede öğrenim gören gençler arasında, akran rehberlerinden akran gruplarına bilgi aktarımının gerçekleştirilebildiği, sağlık eğitimi programlarında gençlerin katılımının sağlanabildiği ve dolayısıyla akran eğitimi modelinin etkili bir yaklaşım olduğu sonucuna varmıştır. OBYM'ye dayalı yapılan bu araştırmada dağıtılan broşürler öğrencilerin kendi aralarında bilgi aktarımının başlatıcı rolünü üstlenmiştir. Yapılan başka bir çalışmada Çakmak ve Ertem (2005) "Aile Planlaması Eğitimi İçin Önemli Bir Fırsat: Bir Çocuk Hastanesine Yatan Hastaların Anneleri", isimli çalışmasında, kadınların aile planlaması kullanım sıklıklarının eğitim durumlarıyla ve sosyal güvencelerinin olma durumlarıyla ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca kırsal yerleşim yerinde sağlık hizmetlerinin yetersizliği aile planlaması yöntem kullanımını etkilediğini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bir köy ortaokulunda yapılması ve öğrencilerin ön mülakatta aile planlaması ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları, Çakmak ve Ertem (2005)'in sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Uygulamadan önce öğrencilerin sosyobilimsel konularda yeterli bilimsel açıklamalar yapamazlarken, uygulamadan sonra öğrencilerin sosyobilimsel konularda bilimsel açıklamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Bundan dolayı fen öğretiminde sosyobilimsel konuların öğretimine odaklanan bir öğretim modeli olan OBYM'nin Fen Bilimleri öğretmenleri tarafından kullanılması önerilmektedir.

Öğrencilerin ön mülakatta antibiyotik kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Fen Bilimleri öğretmenlerinin özellikle antibiyotik kullanımı konusunda öğrencileri bilgilendirmelerini ve öğrencilerin tartışmalı olan sosyobilimsel konular hakkında bilimsel bilgiler edinmelerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin özellikle sosyobilimsel bir konu olan aile planlaması konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu konuda görüş beyan etmede çekindikleri ve utandıkları anlaşılmıştır. Dolayısıyla Fen Bilimleri öğretmenleri sosyobilimsel konuların öğretiminde bu noktaları göz önünde bulundurmaları öğrencilerin bu noktadaki eksiklerin giderilmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

OBYM'ye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin sosyobilimsel konuların öğrenilmesinde etkili olduğu saptanmıştır. Bu etkinin daha net olarak görülebilmesi için farklı öğretim seviyesinde öğrencilerle çalışmaların yürütülmesi ve bu çalışmaların nicel desenli olması önerilmektedir.

Öğrencilerin mülakat esnasında vermiş olduğu örneklerden yola çıkarak görsel ve sosyal medyanın bireylerin fen okuryazarı olmalarına katkıları araştırılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akgün, A., Duruk, Ü. ve Gülmez-Güngörmez, H. (2016). Altıncı sınıf öğrencilerinin ortak bilgi yapılandırma modeline ilişkin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 184-203.
- Bakırcı H. ve Çepni, S. (2014). Fen bilimleri dersi öğretim programı temelinde ortak bilgi yapılandırma modelinin irdelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(2), 83-94.
- Bakırcı, H. (2014). *Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı öğretim materyali tasarlama, uygulama ve modelin etkililiğini değerlendirme çalışması: Işık ve ses ünitesi örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bakırcı, H. ve Çepni, S. (2016). Ortak bilgi yapılandırma modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi: Işık ve ses ünitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 185-202.
- Bakırcı, H. ve Çiçek, S. (2017). Ortak bilgi yapılandırma modeline göre tasarlanan öğrenme ortamının 5. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası üzerine etkisi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(15), 1960-1974.
- Bakırcı, H. ve Yıldırım, İ. (2017). Ortak bilgi yapılandırma modelinin sera etkisi konusunda öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve bilginin kalıcılığına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 45-63.

- Bakırcı, H., Artun, H. ve Şenel, S. (2016). Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretiminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi (gök cisimlerini tanıyalım). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 514-543.
- Bakırcı, H., Artun, H., Şahin, S. ve Sağdıç, M. (2018). Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretimi aracılığıyla yedinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 207-237.
- Bakırcı, H., Çalık, M. ve Çepni, S. (2017). The effect of the common knowledge construction model oriented education on sixth grade students' views on the nature of science. *Journal of Baltic Science Education*, 16(1), 43-55.
- Bakırcı, H., Çepni, S. ve Yıldız, M. (2015). Ortak bilgi yapılandırma modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: Işık ve ses ünitesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 182-204.
- Bakırcı, H., Kahraman, F. ve Artun, H. (2020). Ortak bilgi yapılandırma modelinin biyoçeşitlilik konusunda beşinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 3(1), 51-64.
- Batı, K. ve Çalışkan, İ. Ö. (2012, Haziran). Köy okulu öğrencilerinin bilgi ve algılarını belirleyen faktörlerin belirlenmesi üzerine nitel bir araştırma: Domuz gribi örneği. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. 27-30 Haziran, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Berkant, H. G. (Eylül, 2002) Ortaöğretim biyoloji derslerinin biyolojik nedenselliğe dayalı olarak işlenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül, ODTÜ, Ankara.
- Biernacka, B. (2006). *Developing scientific literacy of grade five students: A teacher researcher collaborative effort* (Unpublished doctoral dissertation). University of Manitoba: Canada.
- Bohn, T. (2014). Magic Bullet. <http://www.behance.net/gallery/16042051/Magic-Bullet>, adresinde 05.01.2017 tarihinde erişildi.
- Creswell, J. (2012). *Educational research*. Boston: Pearson Education.
- Çabuk, B. ve Yeni, E. (2016). Okul öncesi eğitimde yeni bir teknik: Münazara. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2439-2456.
- Çakmak, A. ve Ertem, M. (2005). Aile planlaması eğitimi için önemli bir fırsat: Bir çocuk hastanesine yatan hastaların anneleri. *Dicle Tıp Dergisi*, 32(4), 190-195.
- Çelik, H., Pektaş, H. M. ve Karamustafaoğlu, O. (2018). Science teaching laboratory applications: Common knowledge construction, learning cycle models and STEM approach. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 9(3), 11-29.
- Dawson, V. M. & Venville, G. (2010). Teaching strategies for developing students' argumentation skills about socioscientific issues in high school genetics. *Research in Science Education*, 40, 133-148.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). The research process. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 45-81. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doğan, S., Kıvrak, E. ve Baran, Ş. (2004). Lise öğrencilerinin biyoloji derslerinde edindikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 57-63.

- Ebenezer, J. V. & Connor, S. (1998). *Learning to teach science: A model for the 21 century*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Simon and Schuster/A Viacom Company.
- Ebenezer, J., Chacko, S. & Immanuel, N. (2004). Common knowledge construction model for teaching and learning science: Application in the Indian context. *In An international conference to review research on Science, Technology and Mathematics Education International Centre (epiSTEME-1)*, Dona Paula, Goa, India.
- Ebenezer, J., Chacko, S., Kaya, O.N., Koya, S. K. & Ebenezer, D. L. (2010). The effects of common knowledge construction model sequence of lessons on science achievement and relational conceptual change. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(1), 25–46.
- Enginar, İ., Saka, A. ve Sesli, E. (Eylül, 2002) Lise iki öğrencilerinin biyoloji derslerinde kazandıkları bilgileri güncel olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri. *V. Ulusal Fen Bilimler ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül 2002. ODTÜ, Ankara.
- Evren, A. ve Kaptan, F. (Haziran, 2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel durum temelli öğretim ve önemi. *EAB 2014 VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları*, 5-8 Haziran, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Facione, P. (2007). *Critical thinking: What it is and why it counts*. *In insight assessment*. Millbrae: The California Academic Press.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. New York: Sage.
- Fowler, S. R., Zeidler, D. L. & Sadler, T. D. (2009). Moral sensitivity in the context of socio-scientific issues in high school science students. *International Journal of Science Education*, 31(2), 279–296.
- Gökçay, G. (2016). *İlköğretim öğrencilerinin gribe yönelik bilgileri ve öğrencilerin grip aşısı yaptırma durumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye.
- Karabulut-Özsoy, Ö. (2003). *Aile planlaması konusunda üniversite öğrencilerinin akran eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Khishfe, R. (2013). Transfer of nature of science understandings into similar contexts: Promises and possibilities of an explicit reflective approach. *International Journal of Science Education*, 35(17), 2928-2953.
- Knight, A. M. & McNeill, K. L. (2012, March). Comparing students' written and verbal scientific arguments. *National Association for Research in Science Teaching*. 25-28, March, Indianapolis, IN.
- Kutluca, A. Y. (2012). *Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının klonlamaya ilişkin bilimsel ve sosyobilimsel argümantasyon kalitelerinin alan bilgisi yönünden incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Miles, B. M. & Huberman A. M., (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. California, USA: Sage Publications.
- Oliveira, A. W., Akerson, V. L. & Oldfield. M. (2012). Environmental argumentation as sociocultural activity. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(7), 869-897.
- Öztürk, N. ve Eş, H. (Ekim, 2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bazı sosyobilmsel konulara yaklaşımları ve gerekçeleri. 2. *International Academic Research Congress*.18-21 Ekim 2017, Antalya.
- Proulx, G. (2004). Integrating scientific method & critical thinking in classroom debates on environmental issues. *The American Biology Teacher*, 66(1), 26-33.
- Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. McGraw-Hill Education (UK).
- Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *International Journal of Science Education*, 88, 4-27.
- Sadler, T. D., Amirshokohi, A., Kazempour, M. & Allspaw, K. M. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms: Teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(4), 353-376.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tezel, Ö. ve Günister B. (2018). Sosyobilmsel konu temelli fen öğretimi üzerine Türkiye’de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 42-60.
- Topaloğlu-Yavuz, M. ve Kıyıcı-Balkan, F. (2018). Okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen etkinliklerin öğrencilerin sosyobilmsel konulara ilişkin görüşlerine etkisi: Organ bağışi ve GDO. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 36-50.
- Topçu, M. S. ve Atabey, N. (2017). Sosyobilmsel konu içerikli alan gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin argümantasyon nitelikleri üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1),68-84.
- Topçu, M. S., Muğaoğlu, E. Z. ve Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilmsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6),1-22.
- Topçu, M. S., Sadler, T. D. ve Tüzün-Yılmaz, Ö. (2010). Preservice science teachers’ informal reasoning about socioscientific issues: the influence of issue context. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2475- 2495.
- Topcu, M. S. (2010). Development of attitudes towards socio-scientific issues scale for undergraduate students. *Evaluation and Research in Education*, 23(1), 51-67.
- Wood, L. C. (2012). *Conceptual change and science achievement related to a lesson sequence on acids and bases among African American alternative high school students: A teacher’s practical arguments and the voice of the other* (Unpublished doctoral dissertation). Wayne State University, Canada.
- Yahaya, J. M., Zain, A. M. N. & Karpudewan, M. (2012). Understanding socioscientific issues in a low literate society for the achievement of the millennium development goals. *World Academy of Science, Engineering and Technology*. 72, 123-126.

- Yapıcıoğlu-Evren, A. ve Kaptan, F. (2017). Sosyobilimsel konu temelli öğretim yaklaşımı uygulamalarının etkililiğine yönelik bir karma yöntem çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 113-137.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yiğit N., Devocioğlu, Y. ve Ayvacı, H. Ş. (Eylül, 2002). İlköğretim fen bilgisi öğrencilerinin fen kavramlarını günlük yaşamdaki olgu ve olaylarla ilişkilendirme düzeyleri. *V. Ulusal Fen Bilimler ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül, ODTÜ, Ankara.
- Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A. & Simmons, M. L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 86(3), 343-367.
- Zeidler, D. L. & Keefer, M. (2003). The role of moral reasoning and the status of socio-scientific issues in science education. In the role of moral reasoning on socio-scientific issues and discourse in science education (pp. 7-38). Springer Netherlands.
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L. & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socio-scientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357-377.
- Zohar, A. & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62.

İletişim/Correspondence

Fen Bilimleri Öğretmeni İlke YILDIRIM

ilkeyildirim91@hotmail.com

Doç. Dr. Hasan BAKIRCI

hasanbakirci09@gmail.com

Children's and Their Parents' Use Of Digital Technology with the Aim of Production or Consumption

Seçil Yücelyiğit, TED University, 0000-0002-6886-5997
Neriman Aral, Ankara University, 0000-0002-9266-938X

Abstract

The aim of this study is to determine the diversity in children's and their parents' digital technology usage purposes and duration; the parental attitudes towards children's use of digital devices and the effect of parents' attitude on children's usage. In the study deviant case sampling, one of the purposeful sampling methods, was used. A total of 61 children between the ages of 7-15 participated in the study. One of the groups consisted of 30 children, who were determined to use digital technology as production-oriented and registered for a training program to improve themselves on this subject. The other group consisted of children who did not participate in a similar program and was determined that their use of digital devices was not production-oriented. In the study, qualitative and quantitative data were evaluated together, and convergent parallel mixed method research design was used. The data of the study were collected through face-to-face interviews with the children through the personal information form and semi-structured interview form. Frequency and percentage values of the quantitative data were calculated, categories were created after the coding for qualitative data and evaluated by content analysis. Differences in the purpose and duration of the use of children's technological devices and suggestions for the beneficial use have been discussed by evaluating the purpose, duration, parental attitudes and effects of them. Development of production-oriented applications that can be used by children with different interests, making these practices widespread through formal education and making them accessible to disadvantaged children have been recommended.

Keywords: technology use, technology production, digital media, parental attitude



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 1071-1084
DOI: 10.17679/inuefd.739564

Article type:
Research article

Received : 19.05.2020
Accepted : 03.07.2020

Suggested Citation

Yücelyiğit, S., Aral, N. (2020). Children's and Their Parents' Use Of Digital Technology with the Aim of Production or Consumption. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 1071-1084. DOI: 10.17679/inuefd.739564

This paper was presented as an oral presentation in 27th International Conference on Educational Sciences held in Antalya between the dates 18-22 October 2018.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The fact that the individual's or society's being out of technology is defined as being out of life (Kabakçı & Odabaşı, 2004). While parents want their children to master the technology, on the other hand, they are worried about uncontrolled and unlimited use and think about the measures that will eliminate their anxiety (Nikken & Oprea, 2018). It is understood that the intent of using the digital devices of children differs and this diversity affects the quality and duration of use (Hilda et al., 2015; Huber, Highfield & Kaufman, 2018; Huda et al., 2017;). Differences in the purpose of using digital technology are examined in the framework of production and consumption-oriented use. In production-oriented use, children create a product at the end of their time with their digital devices, while in consumption-oriented use, there is no product created at the end of the time spent with digital devices. Developed countries encourage the relevant institutions and organizations to evaluate the issue scientifically in order to examine the impact of technology use on children, to protect them from the risks caused by overuse, and finance centers that will develop a strategy for this purpose.

It is parents' responsibility to maintain their children's use of technology in recommended limit and to realize this period with quality content. Parents can both present a model with their own duration and purposes of digital technology use, and have an impact on children with their attitudes (Nikken & Schols, 2015). When families' attitudes towards their children's use of digital technology are analyzed, it is seen that they adopt three different attitudes: restrictive, guiding and collaborative. Studies on technology use of children reveal that adults focus on time rather than the content in most cases, but content should also be one of the main concerns about digital technology use of children (Neumann, 2015; Huber, Highfield & Kaufman, 2018; Daugherty, Dossani, Johnson & Wright, 2014). Goodman (1996) emphasizes that technology will show its power when children can use it directly in their individual work. Artistic or scientific products that children will create using technology support them both to develop their scientific process skills and to reflect themselves creatively.

Purpose

It is found to be important to know the characteristics of children who use technology efficiently and beneficially in order to transform the concerns raised by adults regarding the duration and purpose of their children's digital devices to be transformed into guiding strategies. Based on this idea, this study aims to determine the factors affecting children's technology usage preferences based on their use of digital devices and the attitude of their parents towards their usage.

Method

In the research, the converging parallel mixed method was used. The qualitative and quantitative data were collected together and evaluated separately. The purpose and duration of the use of children's digital devices were compared with the parental information obtained from the children, and it was aimed to expand the scope and limit of the research by describing the parental attitudes, which are thought to have an impact on children's preferences. Qualitative and quantitative items were collected simultaneously. The study group was determined by deviant case sampling, which is one of the purposeful sampling methods. Within the scope of the research, 17 girls and 44 boys (61 children in total) aged 7-15 were interviewed. The first group of the participants consisted of 30 children (7 girls and 23 boys), who voluntarily continue the activity titled 'technology camp' organized by a university in Ankara. It was determined that the children in this group use robotic coding, 3D modeling, web design for product development with their digital devices. Voluntary participation in this training to improve themselves on digital technology use has been accepted as an indicator of the purpose of production-oriented use. The participants in the other group consisted of 31 children (10 girls and 21 boys). It has been determined that the children in this group use their digital devices for passive and consumption purposes such as social media and communication. The data of the study were collected by personal information form and semi-structured interview form containing information about the child and family prepared by the researchers. Interviews with the children attending the technology camp in the study group were held in the July-August 2017 period, and interviews with the other group (who did not participate this camp) were held in the January-February 2018 period. Each interview lasted approximately 20 minutes. For the confidentiality of the participants' identities, the participants were

numbered as K1, K2, ... K61 from the beginning of the research and were used as such when making one-to-one quotes from the participants' opinions.

The duration and frequency of use of digital devices of children and parents obtained in the study were evaluated quantitatively by frequency and percentage distributions. The purposes of digital device usage were quantitated after numerical coding in line with the information obtained from the forms filled out by families and interviews with children. Phenomenology was used in the analysis of the qualitative dimension of the research. After the qualitative data were recorded on the computer without any changes, the researchers coded the interview data separately, and the coding of both researchers was evaluated together and took its final form in line with the consensus. Later, based on the coding that was agreed, the researchers created categories and sub-categories.

Findings

Findings show that children who do not have special interest in subjects such as robotics, coding and 3D design, use their technological devices mostly for social media access. It is seen that the daily average screen times of the children who use the digital devices in the study group for production are below the world and country averages, their usage is monitored by their parents and guidance and support are provided regarding the content. On the other hand, the time spent by children who use their digital devices for consumption purposes, such as the use of social media, is more than two hours recommended during the day, their parents are careless about or restrictive for this usage, and the unjustified prohibition on the child's digital device usage without guiding the child on the subject seems to have a negative effect.

Discussion & Conclusion

The findings of the research reveal that the interaction of children who do not have the chance to observe an example model and guide them with their digital devices cannot go beyond social media follow-up in an aimless way, on the other hand, the purpose of usage may differ by providing the children with options that they may be interested in for production with their digital devices. These findings are in line with the study results of Kim and Davis (2017) and reveal the effect of parents on the technology usage habits of the child. When the parents' attitudes and perceptions of the children in the study group who use their digital devices for production purposes are evaluated, it can be interpreted that the parents in this group are presenting a responsible role-model for their children both with their own usage and the attitude they adopt towards their children's usage. Considering that the future of countries depends on how efficiently children use technology, the findings of this research becomes more important.

Dijital Teknolojiyi Üretim ve Tüketim Amacıyla Kullanan Çocukların ve Ebeveynlerinin Tercihlerinin İncelenmesi

Seçil Yücelyiğit, TED Üniversitesi, 0000-0002-6886-5997
Neriman Aral, Ankara Üniversitesi, 0000-0002-9266-938X

Öz

Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özette araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz. Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özette araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz. Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özette araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz. Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özette araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz. Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özette araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz. Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özette araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz. Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özette araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz. Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özette araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz. Lütfen 200-250 sözcükten oluşan özetinizi buraya ekleyiniz. Özette araştırmanın amacı, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın çarpıcı bulgularına yer veriniz.

Anahtar Kelimeler: AnahtarKelime1, AnahtarKelime2, AnahtarKelime3.



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 1071-1084
DOI: 10.17679/inuefd.739564

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 19.05.2020
Kabul Tarihi : 03.07.2020

Önerilen Atıf

Yücelyiğit, S. ve Aral, N. (2020). *Dijital Teknolojiyi Üretim ve Tüketim Amacıyla Kullanan Çocukların ve Ebeveynlerinin Tercihlerinin İncelenmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 1071-1084. DOI: 10.17679/inuefd.739564

Bu makale 18-22 Ekim 2018 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Teknoloji kullanımının getirdiği sayısız faydanın yanı sıra beraberinde gelen riskler bilimsel çalışmaların konusu olmaktadır. Birey ya da toplumun teknolojinin dışında kalması hayatın dışında kalmak olarak tanımlanmakta (Kabakçı ve Odabaşı, 2004), ebeveynler bir yandan çocukların teknolojiye hâkim olmalarını isterken, diğer yandan kontrolsüz ve sınırsız kullanım konusunda kaygılanmakta, kaygılarını ortadan kaldıracak tedbirler üzerinde düşünmektedir (Nikken ve Oprea, 2018). Alan yazın incelendiğinde çocukların dijital cihazlarını kullanım amaçlarının farklılaştığı, çeşitliliğin kullanımın niteliğine ve süresine etki ettiği görülmektedir (Hilda ve diğerleri, 2015, Huber, Highfield ve Kaufman, 2018; Huda ve diğerleri, 2017). Dijital teknolojinin kullanım amacındaki farklılıklar üretim ve tüketim odaklı kullanım çerçevesinde ele alınarak incelenmektedir. Üretim odaklı kullanımda çocuklar dijital cihazları ile geçirdiği vakit sonunda bir ürün oluşturmakta, tüketim odaklı kullanımda ise dijital cihazla geçirilen süre sonunda oluşturulan bir ürün bulunmamaktadır. Bilgisayarla kodlama yaparak yazılım geliştirme, oyun üretme, robotik uygulamalar ile robot tasarlama, mobil cihazlarda kullanılan ses uygulamaları ile özgün müzik oluşturma, kelime işlemci araçları ile özgün hikâye kurgulama ve yazma, dijital kitap oluşturma, dijital görsel tasarım uygulamaları aracılığıyla görsel tasarım yapma, kitap resimleme çalışmaları üretim odaklı kullanıma örnek oluşturmaktadır. Tüketim odaklı kullanıma ise sosyal medya hesabından arkadaş ya da ünlü takibi, video paylaşım sitelerinde video izleme, alışveriş sitelerinden dijital platformlarda alışveriş gerçekleştirme gibi etkinlikler örnek olarak gösterilmektedir.

Çocukların ve ailelerin teknoloji kullanımının incelendiği çalışmaların 2000'li yıllara kadar televizyon odaklı olduğu (Aral ve Aktaş, 1997; Bağlı, 2003; Saelens ve diğerleri, 2002; Senemoğlu, 1994) sonrasında odak noktasının televizyondan bilgisayara dönüştüğü (Aral ve Bütün Ayhan, 2003; Arı ve Bayhan, 2002; Bütün Ayhan, 2005; Clements, 2002; Fuchs ve Woessmann, 2004; Kartal ve Güven, 2006; Sutherland, Facer, Furlong ve Furlong, 2000), günümüzde ise teknoloji kullanımının bilgisayar, tablet, akıllı telefon, oyun konsolları gibi pek çok dijital cihaza yönelik olduğu, yaygın olarak bu cihazlar ile mobil cihazların internet üzerinden etkileşimine vurgu yaptığı görülmektedir (Choi ve Kirkorian, 2016; Davidson 2009; Dejonckheere ve diğerleri, 2014; Edwards, Nolan, Henderson, Mantilla, Plowman ve Skouteris 2018; Hilda ve diğerleri, 2015; Lips ve diğerleri, 2017; McPake, Plowman ve Stephen, 2013; Neumann ve Neumann, 2014; O'Mara ve Laidlaw, 2011; Yüceliyiğit ve Aral, 2016). Çocukların kullanımına sunulan dijital cihazların çeşitliliğinin artması, mobil teknolojilerdeki ilerlemeler ve internet erişiminin kolay ve ulaşılabilir olması gibi etkenler çocukların küçük yaşlardan itibaren bu cihazlarla geçirdiği sürenin artmasına sebep olmuştur. OFCOM 2015 raporuna göre 8-11 yaş aralığındaki çocukların çevrimiçi olduğu süre 2005 yılında günde ortalama 4.4 saat olarak belirlenmişken 2015 yılında bu sürenin 11.1 saat olduğu görülmektedir (URL1). TÜİK hane halkı bilişim kullanım araştırması verilerine göre Türkiye'de de hanelerdeki bilgisayar ve internet kullanım oranlarının her yıl artış gösterdiği gözlenmektedir. İstatistikler incelendiğinde bilgisayar ve internet kullanım oranlarının sırasıyla 2016 yılında %55-%61 iken, 2017 yılında %56.6 - %66.8 ve 2018 yılında ise %59.6 - %72.9 olduğu görülmektedir. (TÜİK 2016, 2017, 2018).

Gelişmiş ülkeler teknoloji kullanımının çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi, aşırı kullanımın getirdiği risklerden koruyarak geliştirici etkisinin yaygınlaştırılması amacıyla ilgili kurum ve kuruluşlarının bilimsel olarak konuyu değerlendirmelerini teşvik etmekte, bu amaca yönelik strateji geliştirecek olan merkezleri finanse etmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde Sağduyulu Medya (Common Sense Media), Birleşik Krallık'ta Ebeveyn Bölgesi (Parent Zone) gibi organizasyonlar çocukların dijital teknoloji kullanımları ile ilgili ailelerin ihtiyaç duyduğu bilgilendirme ve desteği sağlamaktadır (Blum-Ross ve Livinstone, 2016). Bu çalışmalar kapsamında çocukların yaş gruplarına uygun olarak ekran karşısında geçirmeleri önerilen süreler ve içerikler sunulmaktadır. Amerikan Pediatri Akademisi (AAP-American Academy of Pediatrics) konu ile ilgili olarak 2018 yılında güncellediği bilgilere göre 18 aydan önce çocukların dijital medya ile tanıştırılmamasını, 18-24 aylık çocukların bir yetişkin ve uygun içerikler eşliğinde bu cihazlarla tanıştırılmamasını, iki yaş sonrasında ise kaliteli içeriklerden yararlanarak günlük bir saati geçmeyecek sürelerde dijital cihazların kullanılmasını önermektedir. Türkiye'de Yeşilay'ın yaptığı bilgilendirmelere göre ilk üç yaş grubunun ekranla tanışmasının uygun olmadığı, üç-altı yaş arasındaki çocukların 30 dakika, ilkökuldaki çocukların 45 dakika, ortaöğretimdeki çocukların bir saat ve lise çağındaki gençlerin ise iki saatten fazla ekran karşısında kalmaması gerektiği vurgulanmaktadır (URL2).

Çocukların teknoloji kullanımının önerilen sürelerde kalması ve bu sürenin kaliteli içerik ile gerçekleşmesi konusunda en büyük görev ebeveynlere düşmektedir. Ebeveynler hem kendi kullanım süre ve amaçları ile çocuklarına model olmakta, hem de benimsedikleri tutumlarla çocuklar üzerinde etki yaratabilmektedir (Nikken ve Schols, 2015). Ailelerin, çocuklarının dijital teknoloji kullanımlarına yönelik tutumları incelendiğinde kısıtlayıcı, yol gösterici ve işbirlikçi olmak üzere üç farklı tutumu benimsedikleri görülmektedir. Kısıtlayıcı tutum sergileyen ailelerin çocuğun kullandığı cihaz, kullanım süresi, içeriği gibi konularla ilgili

çocuğa sınırlamalar getirerek onları kontrol etmekte; yol gösterici aileler yasaklar ve sınırlamalar yerine çocuğa uygun süre ve içerik konusunda bilgi verip aşırı kullanım ya da sakıncalı içerik konusundaki risklere dikkat çekerek çocuklara rehberlik etmektedir. İşbirlikçi aileler ise çocuklarının teknoloji kullanımına sadece kendi gözetimleri altındayken izin vererek kontrol sahibi olmayı tercih etmektedir (Wu ve diğerleri, 2014). Bununla birlikte çocuğun dijital cihaz kullanımına yönelik ebeveyn tutumlarının çocuğun bu cihazları kullanımı üzerindeki etkisine bakıldığında kısıtlayıcı tutumun ebeveynin istediği şekilde sonuçlanmadığı görülmektedir. Kim ve Davis (2017) 79 ortaokul çağındaki çocukla gerçekleştirdiği çalışmada ebeveynlerin çocuklarının dijital medya kullanımına yönelik tutumlarını çocuğun bakış açısıyla değerlendirmek amacıyla anket ve odak grup görüşmeleri yapmıştır. Çalışma bulguları arasında kısıtlayıcı tutumun çocuklar tarafından bir engel gibi algılanmak yerine o engeli aşmakla ilgili ebeveynlerden gizli çözümler üretme konusuna yönlendirdiği yer almaktadır.

Çocukların teknoloji kullanımına yönelik çalışmalar, yetişkinlerin daha çok süreye odaklandıklarını, ancak süre ile birlikte içeriğe de odaklanmak gerektiğini ortaya koymaktadır (Daugherty, Dossani, Johnson ve Wright, 2014; Huber, Highfield ve Kaufman, 2018; Neumann, 2015) Çocukların bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik cihazlarını kullanım amaçları incelendiğinde oyun, eğlence, sosyal medya gibi tüketim odaklı kullanımın öncelikli olduğu görülmektedir (Anderson ve Subrahmanyam, 2017;). Kaspersky Lab'ın Mayıs 2016 – Nisan 2017 tarih aralığını kapsayan çalışması incelendiğinde Orta Doğu'daki çocukların çoğunluğunun (%89) interneti iletişim (sosyal medya, mesajlaşma, elektronik posta) amaçlı kullandığı, Kuzey Amerika'daki çocukların ise bu amaç için kullanımın en düşük oranda (%28) olduğu görülmüştür. Raporu göre Türk çocuklarının iletişim amaçlı kullanım oranı %70 olarak ortalamanın üzerinde yer almaktadır. Dünya üzerinde farklı bölgelerdeki diğer kullanım alanları incelendiğinde Uzak Doğu'daki çocukların elektronik ticaret amaçlı kullanımının dünya ortalamasından (%5) yüksek seviyede olduğu (%13), Batı Avrupa'daki çocukların interneti en çok çevrimiçi oyun için kullandıkları görülmektedir (Kaspersky Lab Report, 2017). Gelişmiş ülkeler çocukların teknoloji kullanım amaçlarının üretim odaklı olması konusunda yatırımlar yapmakta, araştırmacılar çalışmaları ile mevcut durumu yansıtırak yol gösterici haritalar oluşturmaya çalışmaktadır. Hsin, Li ve Tsai (2014) çocukların teknoloji kullanımının öğrenmeleri üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada konu ile ilgili 2008-2013 yılları arasında 'Web of Science' veri tabanında yayınlanmış çalışmaların en çok bilişsel gelişim (89 çalışma) alanına etkisinin incelendiğini, daha sonra sırasıyla sosyal (19 çalışma), duygusal (12 çalışma) ve fiziksel (2 çalışma) gelişime etkisinin incelendiğini belirlemişlerdir. İncelenen 87 çalışma içinden sadece 5 tanesi çocukların üretim amaçlı teknoloji kullanımına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Goodman (1996) teknolojinin gücünü, çocukların onu bireysel çalışmalarında doğrudan kullanabildiklerinde göstereceğini vurgulamaktadır. Çocukların teknolojiyi kullanarak oluşturacakları sanatsal ya da bilimsel ürünler onların hem bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine hem de kendilerini yaratıcı bir şekilde yansıtmalarına destek olmaktadır. Fessakis, Gouli ve Mavroudi (2013), McPake, Plowman ve Stephen (2013), Mills (2011)'in gerçekleştirdiği araştırmalar çocukların resim, metin, fotoğraf ve video işleyerek sanat eseri oluşturma ya da belli bir problem durumuna çözüm olacak programı geliştirme gibi üretim odaklı teknoloji kullanımına örnek çalışmalardır. Üretim odaklı kullanıma örnek teşkil etmeyen dijital oyunların sosyal medya takibinden farklı olarak çocukların çeşitli gelişimlerine katkı sağladığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Jackson ve diğerleri 2012; Yüceliyiğit ve Aral, 2016). Jackson ve arkadaşlarının (2012) gerçekleştirdiği bilişim teknolojileri kullanımı ve çocukların yaratıcılığını incelediği araştırmaya, 12 yaşında 491 çocuk dahil edilmiş, sonuçta internet, bilgisayar ya da telefon gibi araçların çocukların yaratıcılıkları üzerinde bir etkisinin olmadığı, video oyunlarının ırk ve cinsiyetten bağımsız olarak yaratıcılığın çeşitli boyutları üzerinde anlamlı etki oluşturduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, okul öncesi döneme yönelik çalışmaların çoğunun ise çocuğun gelişim alanlarına bu araçların destek olduğuna vurgu yaptığı (Lips, Eppel, McRae, Starkey, Sylvester, Parore ve Barlow, 2017; McPake, Plowman, ve Stephen, 2013; Neumann, 2018; Neumann ve Neumann, 2014; Yüceliyiğit ve Aral, 2016), ancak çocuğun yaşının ilerlemesi ile birlikte ailelerin teknoloji kullanımına yönelik kaygılarının arttığı (Yaman, Dönmez, Kabakçı Yurdakul ve Odabaşı, 2017; Blum-Ross ve Livingstone, 2016) görülmektedir. Çocuklarının dijital cihazları kullanım süreleri ve amaçları ile ilgili olarak yetişkinlerin taşıdığı endişelerin yol gösterici stratejilere dönüşebilmesi için teknolojiyi verimli ve faydalı bir şekilde kullanan çocukların özelliklerinin bilinmesinin, etkili önerilerin belirlenmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle çalışmada çocukların ve ebeveynlerinin dijital cihazları kullanım amaçlarından yola çıkarak çocukların teknoloji kullanım tercihlerine etki eden faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

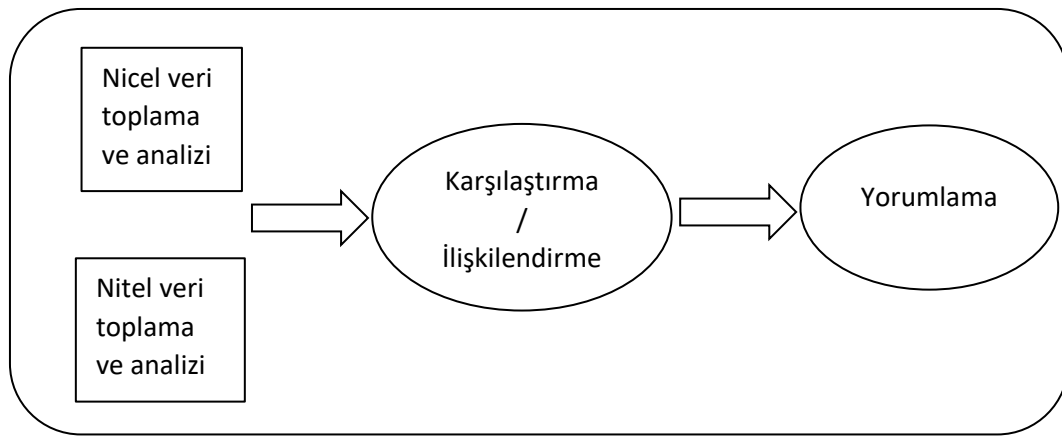
YÖNTEM

Dijital cihazlarını farklı amaçlarla kullanan çocukların ve ebeveynlerinin kullanım amacı, süresi, dijital cihaz kullanımına yönelik ebeveyn tutumları ve bu tutumun etkileri ile ilgili çocukların görüşlerini belirlemek

amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi süreçleri aşağıda sunulmuştur.

Araştırma Deseni

Araştırmada yakınsayan paralel karma yöntem kullanılmıştır. Yakınsayan paralel karma yöntemde nitel ve nicel veriler birlikte toplanarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu yöntem araştırılan konuya farklı görüş ve açıdan bakılmasını sağlayan bütüncül bir desendir (Creswell, 2017). Karma yöntem deseninde araştırma sorularının, veri türünün çeşitliliği nedeniyle daha iyi anlaşılıp, daha detaylı biçimde cevaplandığı bilinmektedir (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014). Bu çalışmada karma yöntem kullanılarak nitel ve nicel yöntemleri birleştirme amacı genişleme odaklıdır. Çocukların dijital cihazlarını kullanım amaç ve süreleri çocuklardan elde edilen ebeveyn bilgileri ile karşılaştırılmış, çocukların tercihlerine etkisi olabileceği düşünülen ebeveyn tutumları betimlenerek araştırmanın kapsamı ve sınırının genişletilmesi amaçlanmıştır. Nitel ve nicel ögeler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Çalışma verilerinin bütünleştirilmesinde nicel bulgularla nitel veriler anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın araştırma deseninin şematik gösterimi Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Paralel karma yöntem deseninde gerçekleştirilen çalışmanın akış diyagramı

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, derinlemesine incelemesi yapılacak olan zengin içerikli durumlarda kullanılmaktadır. Aykırı durumlar normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilir ve araştırma problemini çok boyutlu bir biçimde anlaşılmasına yardımcı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 120-125). Araştırma kapsamında 7-15 yaş aralığında (ort:12 yaş 8 ay) 17 kız ve 44 erkek çocuk ile görüşülmüştür. Katılımcıların ilk grubunu Ankara’da bir üniversitenin Teknokent bölgesinde yer alan bir firmanın Teknoloji Yaz Kampı başlığı ile düzenlediği etkinliğe gönüllü olarak devam eden, çalışmaya katılmayı kabul eden 7’si kız, 23’ü erkek 30 çocuk oluşturmuştur. Bu gruptaki çocukların dijital cihazlarını kullanarak robotik kodlama, 3D modelleme, web tasarımı yaparak ürün geliştirme amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Bu konuda kendilerini geliştirmek üzere gönüllü olarak eğitime katılmaları üretim odaklı kullanım amacının göstergesi kabul edilmiştir. Çalışmanın aykırı durumunu oluşturan diğer gruptaki çocuklar Ankara’nın Çankaya ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir meslek lisesine devam eden 2’si kız, 14’ü erkek 16 çocuk ve Muğla’nın Marmaris ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir Anadolu lisesine devam eden 8’i kız, 7’si erkek 15 çocuk oluşturmuştur. Bu gruptaki çocukların dijital cihazlarını sosyal medya ve haberleşme gibi pasif ve tüketim amaçlı kullandıkları belirlenmiştir. Çalışma grubunda çeşitliği sağlamak için farklı il ve farklı okul türlerinden ulaşılabilirlikleri doğrultusunda yararlanılmıştır.

Çalışma grubundaki çocukların (n=61); %28’i kız, %72’si erkek, %15’i 1-4. sınıfa ve %85’i 5-9. sınıfa devam etmektedir. Çalışma grubundaki çocukların (n=61); annelerinin %3’ünün okula gitmediği, %54’ünün lise, üniversite ve yüksek lisans mezunu; babalarının %17’sinin ilkokul, %52’sinin lise, lisans ve yüksek lisans mezunu olduğu, annelerinin %42’sinin çalıştığı; babalarının %11’inin çalışmadığı, %89’unun çalıştığı; %28’inin ailelerinin aylık ortalama gelirinin 3.000-7.000 arasında olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan çocuk ve ailesine ilişkin bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

hazırlanmadan önce konu ile ilgili alan yazın taraması yapılmış, çalışma grubuna dahil edilen yaş grubundaki çocuklarla görüşmeler gerçekleştirilerek formda yer alacak soruların taslağı oluşturulmuştur. Elde edilen bilgiler ışığında oluşturulan görüşme formu 4'ü çocuk gelişimi alanında, 1'i eğitim teknolojileri geliştirme konusunda uzman toplam beş uzmanın görüşüne sunulmuş, uzman değerlendirmeleri sonucunda forma son şekli verilmiştir. İki çocuk ile gerçekleştirilen pilot çalışma sonrasında çocukların görüşme formunda yer alan soruları anlamakta ve cevaplamakta zorluk çekmedikleri görülmüştür.

Veri Toplama Yöntemi

Çalışma grubundaki teknoloji kampına devam eden çocuklarla yapılan görüşmeler Temmuz-Ağustos 2017 tarih aralığında, bu kampa dahil olmayan çocuklarla görüşmeler ise Ocak-Şubat 2018 tarih aralığında gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler öncesinde çocuğun ailesine kişisel bilgi formu gönderilerek doldurmaları istenmiştir. Görüşme yapılan ortamda araştırmacı dışında bir gözlemci bulunmuştur. Her görüşmenin sonunda alınan cevapların eksiksiz ve yansız şekilde kayıt edilip edilmediği gözlemci tarafından kontrol edilmiş, alınan cevaplarla ilgili araştırmacı ve gözlemci arasında görüş birliği sağlanmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizliliği için araştırmacının başından itibaren katılımcılar K1, K2,...K61 şeklinde numaralandırılmış ve katılımcıların görüşlerinden birebir alıntılar yapılırken bu şekilde kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen çocuk ve ebeveynlerin dijital cihazlarını kullanım süreleri, kullanım sıklığı, tercih sıralamaları nicel değerleri nedeniyle frekans ve yüzde dağılımlar ile nicel olarak değerlendirilmiştir. Dijital cihaz kullanım amaçları aileler tarafından doldurulan form ve çocuklarla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bilgiler doğrultusunda nümerik kodlama sonrası nicel hale getirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunun analizinde olgu bilimden yararlanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayacak temaların ortaya çıkarılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69-72). Nitel verilerin değişiklik yapılmadan bilgisayara kaydedilmesinin ardından araştırmacılar görüşme verilerini ayrı ayrı kodlamış, her iki araştırmacının kodlaması birlikte değerlendirilerek görüş birliği doğrultusunda son halini almıştır. Daha sonra görüş birliği sağlanan kodlamadan yola çıkarak kategoriler ve alt kategorileri oluşturmuşlardır. Çalışmanın bu aşamasında MaxQDA programından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Dijital teknolojiyi kodlama, 3D tasarım, robotik gibi üretim amaçlı kullanma yöntemleri hakkında bilgi sahibi olabilmek amacıyla okul dışı programa gönüllü olarak devam eden bir grup çocuk ile dijital cihazlarını daha çok sosyal medya takibi gibi tüketim amaçlı kullanan ve üretim amaçlı kullanım konusunda herhangi bir programa katılmayan bir grup çocukla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

Çocukların ve ebeveynlerinin gün içinde bilgisayar, tablet ve akıllı telefonları ile geçirdikleri günlük ortalama süreler Tablo 1'de paylaşılmıştır.

Tablo 1

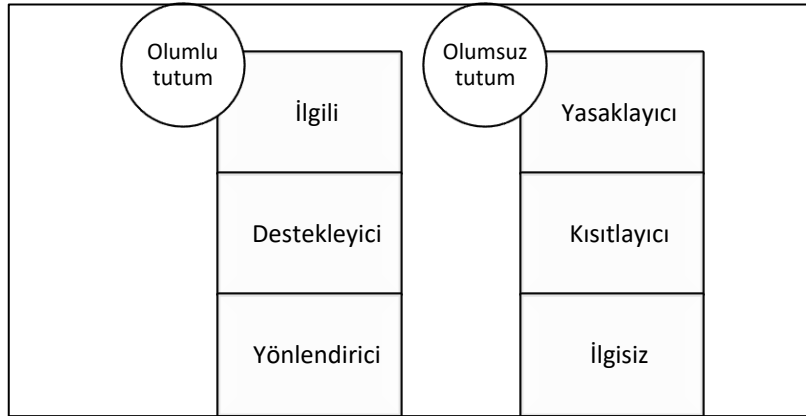
Çalışma grubundaki çocukların ve ebeveynlerinin dijital cihazlarını günlük ortalama kullanım süreleri

Grup	Günlük Teknoloji Kullanımı	Çocuk	Anne	Baba
Dijital cihazlarını üretim amacıyla kullanan çocuklar	Yarım saat	4	0	0
	1-2 saat	15	3	3
	2-3 saat arası	6	18	17
	3 saatten fazla	5	9	10
Dijital cihazlarını tüketim amacıyla kullanan çocuklar	Yarım saat	3	10	10
	1-2 saat	6	15	14
	2-3 saat arası	5	5	5
	3 saatten fazla	17	1	2
Toplam çocuk sayısı		61	61	61

Tablo 1'de görüldüğü gibi dijital teknolojiyi üretim amaçlı kullanan çocukların gün içinde teknoloji kullanım süresinin 1-2 saat, anne ve babalarının çoğunluğunun (18 anne, 17 baba) teknoloji kullanım süresinin 2-3

saat olduğu belirlenmiştir. Dijital araçlarını tüketim amaçlı kullanan çocukların çoğunluğunun (17 çocuk) teknoloji kullanım süresinin 3 saatten fazla, anne ve babalarının çoğunluğunun ise (15 anne ve 14 baba) gün içinde teknoloji kullanım süresinin 1-2 saat olduğu saptanmıştır.

Çocuklara gün içinde dijital cihaz kullanımları ile ilgili ebeveynlerinin tutumu sorulmuş ve çocukların verdikleri cevapların içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi için yapılan kodlama sonucunda çocukların gözüyle dijital cihaz kullanımlarına yönelik ebeveyn tutumları ile ilgili olarak olumlu tutum ve olumsuz tutum olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. Analiz sonucunda, olumlu kategoriye ait ilgili, destekleyici ve yönlendirici alt kategorileri, olumsuz kategoriye ait ise yasaklayıcı, kısıtlayıcı ve ilgisiz alt kategorileri belirlenmiştir. Ebeveyn tutumuna ait belirlenen kategori ve alt kategorileri Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Çocukların gözüyle ebeveynlerin çocuklarının dijital cihaz kullanımlarına yönelik sergilediği tutumlar

Çocukların gün içinde dijital cihaz kullanımlarına ebeveynlerinin nasıl tepki verdiği sorusuna K3 "İpad'den robot yapımı ile ilgili videolar seyretmeyi çok seviyorum. Bazen kaptrıyorum kendimi, saati fark etmiyorum. O zaman annem hemen uyarıyor, 'burak artık elinden şu İpad'i' diye. Bazen annem de unutuyor ama artık bana İpad'imi elime aldığımda alarm kurmayı öğretti. Böylece ben unutsam ya da o fark etmese bile alarm çalınca duruyorum." şeklinde verdiği cevapla annesinin kontrolcü etkisini dile getirmiştir. K29 ise "Tasarım yapmaya ve sonra kendi tasarımı modellemeye ilgim var. Burada Tinkercad ile tasarım yapıyorum. Bazen sinir oluyorum aklımdaki gibi olmuyor bir türlü. Akşam evde de uğraşıyorum. Babam da anlıyor bu programdan. Uğraşıp uğraşıp yapamazsam eğer, son çare babamdan yardım istiyorum." sözleriyle babasının destekleyici etkisini ifade etmiştir. K18 "...Katıldığım bu yaz kampını babam haber verdi. 'Bak yaz tatilinde evde sıkılacağına buraya git.' dedi. Benim ne kadar bilgisayar delisi olduğumu bildiği için tahmin etmiş hoşuma gideceğini. Gerçekten de çok hoşuma gitti. Burada Scratch öğrendim ve akşam olana kadar kendi oyunumu yazıyorum..." şeklindeki ifadesiyle babasının yönlendirici etkisini ifade etmiştir. K55 "...Babam arkadaşuma ödev sormak için Whatsapp'ten yazıyorken bile görse, hemen alıyor telefonu elimden..." sözleriyle babasının yasaklayıcı tutumunu ifade etmiştir. K38 "...Babam eve gelene kadar ne yaparsam artık, ne kadar kullanırsam... O gelince hemen kaldırılıyor tabletler telefonlar. Ne yapıyorsanız ben yokken yapın, görmeyeyim sizi öyle telefona tablete gömülmüş diyor. Biz kızıyoruz tabi kardeşimle bu duruma, üzülmüyoruz da. Bazen ondan gizli gözden kaybolup tablet-telefon-bilgisayarda takıldığımız oluyor." sözleriyle dijital cihazlarına erişimlerinin kısıtlı sürelerde olabildiğini ifade etmiş, babasının kısıtlayıcı tutumundan şikayet etmiştir. K37 "Belli olmaz ne için ne kadar kullandığım. Bazen tablette film seyredirim eğer annem benden önce el koyup dizisine dalmadıysa. Tablet annemdeyse de uzun süre alamayacağımdan cep telefonumda oyun oynarım ya da sosyal medyada gezinirim, kimse karışmaz bana..." sözleriyle ebeveynlerinden herhangi birinin kendisinin dijital cihazları ne kadar süre ve ne amaçla kullandığı ile ilgilenmediğini ifade etmiştir.

Çocuklara dijital cihaz kullanımlarına yönelik ebeveynlerinin sergiledikleri tutumla ilgili duygu ve düşünceleri ve bu tutumun dijital cihaz kullanımlarına etkisi sorulduğunda, olumlu etkilerin kendilerine katkısından söz ederek memnuniyetlerini ya da olumsuz etkilerin oluşturduğu rahatsızlıkları ifade etmişlerdir.

Çalışmaya dahil olan K3 "Bir arkadaşımın sırtında bir hastalık başlamış, bilgisayar mühendisi bir akrabamız da boynundan ameliyat oldu. Bu hastalıklar hep bilgisayar başında uzun süre kalmaktan oluyormuş. Annem olmasa benim de başıma gelirdi herhalde. O yüzden annem 'hadı yeter' dediğinde canım bırakmayı istemese bile kuzmuyorum çünkü benim sağlığım için dediğini biliyorum." sözleriyle annesinin müdahalesinin onu rahatsız etmediği, aksine sağlığı için katkı sağladığını ifade ederek olumlu tutum algısını yansıtmıştır. K29 "Babamın destek olması hoşuma gidiyor tabi, daha hızlı ilerleyebiliyorum. Böylece daha pro seviyelere ulaşıyorum..." diyerek kendini geliştirmede babasının katkısından söz etmiş, bu durumdan duyduğu

memnuniyeti dile getirmiştir. K18 "İyi ki babam haber vermiş bu kampı. Yoksa evde sıkıntıdan patlardım." sözleriyle babasının yönlendirici etkisinin sonucunun olumlu olduğunu ifade etmiştir. K55 "Babam yasaklasa da hiç bakmıyor değilim ama telefonuma. Okuldan çıkınca ağırdan alıyorum biraz, arkadaşlarla bir yerlerde takılıyoruz, sosyal medyada gezip yorumlar yapıyoruz..." ifadeleriyle babasının yasaklayıcı tavrından memnun olmadığını ifade etmiş, yasağa rağmen telefonunu babasının istemediği şekilde kullandığını dile getirmiştir. K15 "Babam kızmasa belki tadını çıkarabilirim ama babamdan gizli olunca korkuyorum. Oyun mu oynuyorum, azap mı çekiyorum belli değil!" ifadesiyle babasının kısıtlayıcı tutumu nedeniyle dijital cihazıyla geçirdiği vakitten keyif alamadığını olumsuz, hatta öfkeli bir tonda ifade etmiştir. Çalışma grubundaki çocukların görüşlerine göre ebeveynlerinin dijital cihaz kullanımlarına yönelik sergilediği olumlu ya da olumsuz tutumlarının frekans değerleri Tablo 2'da sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışma Grubundaki Çocukların Görüşlerine Göre Ebeveynlerin Çocukların Dijital Cihaz Kullanımlarına Yönelik Tutumları (n=61)

Grup/Ebeveyn tutumu	Olumsuz tutum		Olumlu tutum	
	Sayı	%	Sayı	%
Dijital cihazlarını üretim amacıyla kullanan çocuklar	7	11	23	38
Dijital cihazlarını tüketim amacıyla kullanan çocuklar	14	22	17	29
Toplam	21	33	40	67

Tablo 2'de görüldüğü gibi dijital cihazlarını üretim amaçlı kullanan çocukların 23'ü, tüketim amaçlı kullanan çocukların 17'si ebeveynlerinin kendilerini bu konuda kontrol ettiklerini, belirlenen kullanım süresini geçtiklerinde uyardıklarını, ayrıca kullanımın içeriğiyle ilgili yönlendirmelerde buldukları, üretim amaçlı kullanımı desteklediklerini ifade etmektedir. Öte yandan dijital cihazlarını üretim amaçlı kullanan çocukların anne-babalarından 7'sinin ve tüketim amaçlı kullanan çocukların anne-babalarından 14'ünün, çocuklarının dijital cihazlarını kullanım amaçları ile ilgilenmedikleri, bu konuda herhangi bir yönlendirmede bulunmadıkları, çocuklarının dijital cihazlarını kullanmalarına şahit olduklarında onlara kızıp yasaklar koydukları ifade edilmiştir.

Çalışma grubundaki çocukların ve ebeveynlerinin teknoloji kullanımlarının içeriği incelenmiş ve çocuk ve anne-babalarının kullanım amaçlarına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Çalışma Grubundaki Çocukların ve Ebeveynlerinin Teknoloji Kullanım Amaçları (n=61)

Grup	Teknoloji Amacı	Kullanım	Çocuk		Anne		Baba	
			Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Dijital cihazlarını üretim amacıyla kullanan çocuklar	Haberleşme-Okul/İş		7	11	17	28	21	34
	Kendini geliştirme		7	11	1	2	2	3
	Sosyal medya		4	7	11	18	2	3
	Oyun/video		18	30	4	7	7	11
Dijital cihazlarını tüketim amacıyla kullanan çocuklar	Haberleşme-Okul/İş		5	8	13	21	12	20
	Kendini geliştirme		3	5	5	8	0	0
	Sosyal medya		14	23	6	10	6	10
	Oyun/video		9	15	4	7	10	16

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubundaki çocuklardan dijital cihazlarını üretim amaçlı kullanan çocukların çoğunluğunun dijital cihazlarını oyun ve eğlence için kullandığı, bu gruptaki çocukların anne ve babalarının çoğunluğunun ise dijital cihazlarını haberleşme ve iş amaçlı kullandıkları; dijital cihazlarını tüketim amaçlı

kullanan çocukların teknolojik cihazlarını en çok sosyal medya için kullandıkları, anne babalarının haberleşme amacıyla kullandıkları görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi dijital cihazlarını robotik, kodlama, 3D tasarım gibi üretim amaçlı kullanan çocuklar ile bu cihazları daha çok sosyal medya gibi tüketim amaçlı kullanan çocukların ve ebeveynlerinin teknoloji kullanım özellikleri ile bu çocukların ebeveynlerinin teknoloji kullanımına gösterdikleri tutumlarına yönelik algılarının etkisini betimleyen bu çalışma, robotik, kodlama, 3D tasarım gibi konulara özel ilgisi olan çocukların dijital cihazlarını en çok oyun ve üretim odaklı kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bulgular robotik, kodlama, 3D tasarım gibi konulara özel ilgisi olmayan çocukların ise bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik cihazlarını en çok sosyal medya erişimi amacıyla kullandıklarını göstermektedir. Türkiye’de ve Dünya genelinde yapılan tarama çalışmaları çocukların özellikle ergenlik döneminde dijital medyayı en çok sosyal medya amaçlı kullandığını göstermektedir. Küresel veriler bölgesel olarak incelendiğinde ise oyun kullanımının yaygın olduğu ülkelerin Batı Avrupa’daki gelişmiş ülkeler olduğu görülmektedir (Kaspersky Lab Report, 2017). Çalışma bulguları bu sonuçla paralellik göstermektedir. Genel eğilimden farklı olarak teknolojik cihazları üretim amaçlı kullanabilen çalışma grubundaki çocuklar teknolojik cihazlarını en çok oyun, eğlence ve gelişim amaçlı kullanmaktadır. Çalışma grubundaki dijital cihazlarını üretim amaçlı kullanan çocukların günlük ortalama ekran sürelerinin dünya ve ülke genelindeki ortalamanın altında olduğu, kullanımının ebeveynleri tarafından takip edilerek kullanımının içeriği konusunda yönlendirme ve destek sağlandığı görülmektedir. Öte yandan dijital cihazlarını çoğunlukla sosyal medya kullanımı gibi tüketim amacıyla kullanan çocukların gün içinde bu cihazlarla geçirdikleri sürenin önerilen iki saatten fazla olduğu, ebeveynlerinin bu kullanıma yönelik ilgisiz ya da kısıtlayıcı olduğu, çocuğa konu ile ilgili rehberlik yapmadan gereksiz yasaklamanın çocuğun dijital cihaz kullanımı üzerinde olumlu etki oluşturmadığı görülmektedir. Bu bulgular Kim ve Davis’in (2017) çalışma sonucu ile paralellik göstermekte ve ebeveynlerin çocuğun teknoloji kullanım alışkanlıkları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Çalışma grubundaki çocuklardan dijital cihazlarını üretim amaçlı kullananların dijital teknolojiyi kullanımına yönelik anne ve baba tutumları ve algıları değerlendirildiğinde, bu gruptaki anne ve babaların sorumlu ve bilinçli kullanım ile çocuklarına doğru model oldukları, benimsedikleri tutum ile çocuklarının teknolojik cihaz kullanımına yön verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırma bulguları örnek bir model gözleme ve doğru bir yönlendirme şansına sahip olmayan çocukların dijital cihazlarıyla etkileşiminin amaçsız bir şekilde sosyal medya takibinden öteye geçemediğini, öte yandan anne-babaların çocuklara dijital cihazlarıyla üretim amaçlı ilginbilecekleri seçenekleri sunması ile kullanım amacının farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır.

Teknoloji kullanımı ve ekran süresi günümüz çocuklarının kaçınılmaz olarak yüzleştikleri birer olgudur. Araştırma sonuçları bu durumun oluşturduğu fırsatlar ve riskleri ortaya koymaktadır. Çalışmalar, imkan verildiğinde ve yönlendirildiğinde çocukların bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik cihazları kullanarak sanatsal ve bilimsel ürünler oluşturduklarını ortaya koymaktadır. Doğru rehberlik yapılmadığında ise çocukların gelişimine fırsat vermeyen ya da gelişimini olumsuz etkileyen aşırı ve zararlı uygulamalara maruz kaldıkları bilinmektedir. Ebeveyn, eğitimci ve politika belirleyiciler süreci çocukların yararına sonuçlandırmakla sorumludur. Çocukların bu dönemde takip edilerek gerekli durumlarda sınırlarla tanıştırmalarının yanı sıra kendilerine olumlu model olunmasının, kendilerini geliştirmelerine fırsat veren uygulama ve platformlarla tanıştırmalarının ve bilimsel ve sanatsal ürün oluşturabilecekleri fırsatlar verilmesinin daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bunların gerçekleştirilebilmesi için öncelikle eğitimci ve anne babalar çocukları üzerindeki etkileri konusunda bilinçlendirilmeli, onlara verecekleri sağlıklı rehberlik konusunda bilgilendirilmelidir. Araştırmacı ve program geliştiriciler işbirliği içinde her yaş grubundan farklı ilgiye sahip çocukların kullanabileceği üretim odaklı uygulamalar geliştirmeli, politika belirleyiciler ise bu uygulama ve programların sadece avantajlı çocukların sahip olduğu fırsat olmaktan çıkarıp özgün eğitimin bir parçası olarak tüm çocuklar için ulaşılabilir hale getirmelidir.

Ülkelerin geleceklerinin, çocukların teknolojiyi ne kadar verimli kullandıklarına bağlı olduğu düşünüldüğünde bu ve benzeri araştırmaların önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma nicel ve nitel verileri ayrı ayrı ortaya koyan çalışmalardan yola çıkarak, nicel ve nitel verileri bir arada değerlendirme hedefiyle araştırma kapsamını

genişletmiştir. Çocuklar ve ebeveynlerinin dijital cihaz kullanımlarının süre, amaç ve kapsamını ya da konu ile ilgili ebeveyn tutumlarını belirlemeye ek olarak elde edilen nicel bulguları ebeveyn tutumlarının çocuk üzerindeki etkilerine yönelik nitel bulgularla destekleyerek alınacak tedbirler konusunda yol gösterici sonuçlar paylaşmaktadır. Teknoloji kullanımı konusunda aşırı kullanımın oluşturduğu kaygılara yönelik gerçekleştirilen çok sayıda araştırmadan farklı olarak teknolojinin üretim odaklı kullanımı konusunda olumlu sonuçlar elde etmek için yapılması gerekenlere vurgu yapmaktadır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırmanın verileri Temmuz 2017-Şubat 2018 tarih aralığında toplanmıştır. Araştırma, ilgili kurumların izinleri ile katılımcı velilerinin imza karşılığı yazılı onamları alındıktan sonra ve katılımcıların gönüllülüğü esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Talep edilmesi durumunda imzalı onam formları paylaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, D.R. ve Subrahmanyam, K. (2017). Digital screen media and cognitive development. *Pediatrics*, 140(2), 57-61. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758C>
- Aral, N. ve Aktaş, Y. (1997). Çocukların televizyon ve diğer etkinliklere harcadıkları sürenin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 99-105.
- Aral, N. ve Bütün Ayhan, A. (2003). Bilgisayar destekli eğitim alan ve almayan anaokuluna devam eden çocukların görsel algılarının incelenmesi. *OMEP Dünya Konseyi Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı-2*, 158-168.
- Arı, M. ve Bayhan, P. (2002). *Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim*, İstanbul:Epsilon Yayıncılık.
- Bağlı, M. (2003). Televizyona karşı ana baba aracılığı: Kısıtlayıcı aracılığın biçimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 129-149. 14 Mayıs 2019 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/auebfd/issue/38407/445458> adresinden erişildi.
- Blum-Ross, A. ve S. Livingstone (2016). Families and screen time: Current advice and emerging research. *Media Policy Brief 17*. London: Media Policy Project, London School of Economics and Political Science.
- Bütün Ayhan, A. (2005). *Anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişiminde bilgisayar destekli öğretimin etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Choi, K. ve Kirkorian, H. (2016). Touch or watch to learn? Toddlers' object retrieval using contingent and noncontingent video. *Psychological Science*, 27(5), 726-736. [doi:10.1177/0956797616636110](https://doi.org/10.1177/0956797616636110)
- Clements, D. (2002). Computers in early childhood mathematics. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 160-181.
- Creswell, J.W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. M. Sözbilir) Ankara: PEGEM Akademi,
- Daugherty, L., Dossani, R., Johnson, E., ve Wright, C. (2014). *Moving beyond screen time: redefining developmentally appropriate technology use in early childhood education*. RAND Corporation. 16 Aralık 2019 tarihinde www.jstor.org/stable/10.7249/j.ctt14bs43q adresinden erişildi.
- Davidson, C. (2009) . Young children's engagement with digital texts and literacies in the home: Pressing matters for the teaching of English in the early years of schooling. *English Teaching-Practice and Critique*, 8(3), 36-54.
- Dejonckheere, P.J.N., Desoete, A., Fonck, N., Roderiguez, D., Six L., Vermeersch, T. ve Vermeulen, L. (2014). Action-based digital tools: Mathematics learning in 6-year-old children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 61-82. [doi:10.14204/ejrep.32.13108](https://doi.org/10.14204/ejrep.32.13108)
- Edwards, S., Nolan, A., Henderson, M., Mantilla, A., Plowman, L., ve Skouteris, H. (2018). Young children's everyday concepts of the internet: A platform for cyber-safety education in the early years. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 45-55. <https://doi.org/10.1111/bjet.12529>

- Fessakis, G., Gouli, E., ve Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5-6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education*, 63, 87-97. doi: 10.1016/j.compedu.2012.11.016
- Firat, M., Kabakçı Yurdakul, I., ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 2(1), 65-86. [Online]: www.enadonline.com, doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m
- Fuchs, T. ve Woessmann, L. (2004). Computers and student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school, *CESIFO Working Paper No:1321*. 20 Nisan 2018 tarihinde <https://ssrn.com/abstract=619101> adresinden erişildi.
- Goodman, S. (1996). Media, technology and education reform: Searching for redemption in the digital age. *Video and Learning*, Fall/Winter, 1-2 .
- Hilda K., Kabali, H.K., Irigoyen, M.M., Nunez-Davis, R., Budacki, J.G., Mohanty, S.H., Leister, K.P. ve Bonner, R.L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050. doi: [10.1542/peds.2015-2151](https://doi.org/10.1542/peds.2015-2151)
- Hsin, C.T., Li, M.C. ve Tsai, C.C. (2014). The influence of young children's use of technology on their learning: A Review. *Educational Technology & Society*, 17 (4), 85-99.
- Huber, B., Highfield, K. ve Kaufman, J. (2018). Detailing the digital experience: Parent reports of children's media use in the home learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 821-833. doi:10.1111/bjet.12667
- Huda, M., Jasmi, K.A., Hehsan, A., Mustari, M.I., Shahrill, M., Basiron, B. ve Gassama, S.K. (2017). Empowering children with adaptive technology skills: Careful engagement in the digital information age. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3), 693-708.
- Jackson, L.A., Witt, E., Games, I.A., Fitzgerald, H., von Eye, A. ve Zhao, Y. (2012). Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 370-376.
- Kabakçı, I. ve Odabaşı, H.F. (2004). Teknolojiyi kullanmak ve tekno gerçekçi olabilmek. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 19-27.
- Kartal, G. ve Güven, D. (2006). Okulöncesi eğitimde bilgisayarın yeri ve rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 23(1), 19-34.
- Kaspersky Lab Report (2017). Kaspersky Lab's Latest Parental Control Report. 24 Nisan 2018 tarihinde <https://www.kaspersky.com/about/press-releases/2017-kaspersky-labs-latest-parental-control-report-shows-how-different-children-are-around-the-world> adresinden erişildi.
- Kim, A.S., ve Davis, K. (2017). Tweens' perspectives on their parents' media-related attitudes and rules: an exploratory study in the US. *Journal of Children and Media*, 11 (3). 358-366.
- Lips, M., Eppel, E., McRae, H., Starkey, L., Sylvester, A., Parore, P. ve Barlow, L. (2017). Understanding children's use and experience with digital technologies: Final research report. 20 Nisan 2018 tarihinde https://www.victoria.ac.nz/data/assets/pdf_file/0003/960177/Understanding-children-use-and-experience-of-digital-technologies-2017-v2.pdf adresinden erişildi.
- McPake, J., Plowman, L. ve Stephen, C. (2013). Pre-school children creating and communicating with digital technologies in the home. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 421-431. doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01323.
- Mills, K. (2011). 'I'm making it different to the book': Transmediation in young children's multimodal and digital texts. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 56-65.
- Neumann, M. M. (2018). Using tablets and apps to enhance emergent literacy skills in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 239-246. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.006>
- Neumann, M. (2015). Young children and screen time: Creating a mindful approach to digital technology. *Australian Educational Computing*, 30(2). 25 Mart 2018 tarihinde <http://journal.acce.edu.au/index.php/AEC/article/view/67> adresinden erişildi.
- Neumann, M.M. ve Neumann D.L. (2014). Touch screen tablets and emergent literacy. *Early Childhood Education Journal*, 42, 231-239. doi:10.1007/s10643-013-
- Nikken, P. ve Oprea, S.J. (2018). Guiding young children's digital media use: Sex-differences in mediation concerns and competence. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1844-1857. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1018-3>
- Nikken, P. ve Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3423-3435.
- O'Mara, J., ve Laidlaw, L. (2011). Living in the iworld: Two literacy researchers reflect on the changing texts and literacy practices of childhood. *English Teaching-Practice and Critique*, 10(4), 149-159.

- Saelens, B.E., Sallis, J.F., Nader, P.R., Broyles, S.L., Berry, C.C. ve Taras, H.L. (2002). Home environmental influences on children's television watching from early to middle childhood. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 23(3), 127-132.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Sutherland, R., Facer, R., Furlong, R. ve Furlong, J. (2000). A new environment for education? The computer in the home. *Computers & Education*, 34, 195-212.
- TÜİK. (2016). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2016. TÜİK. 10 Temmuz 2018 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?id=> adresinden erişildi.
- TÜİK. (2017). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2017. TÜİK. 10 Temmuz 2018 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?id=> adresinden erişildi.
- TÜİK. (2018). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2018. TÜİK. 10 Temmuz 2018 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?id=> adresinden erişildi.
- URL1. https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0025/54682/internet_use_and_attitudes_bulletin.pdf
- URL2. <https://yesilay.org.tr/tr/haberler/detay/yesilaydan-ekran-karsisinda-gecirilen-sureler-icin-uyari>
- Wu, C.S.T., Fowler, C., Lam, W.Y.Y., Wong, H.T., Wong, C.H.M. ve Loke, A.Y. (2014). Parenting approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese community. *Italian Journal of Pediatrics*, 40(44), doi:10.1186/1824-7288-40-44.
- Yaman, F., Dönmez, O., Kabakçı Yurdakul, I. ve Odabaşı, H.F. (2017). Primary school students' encounters against online risks from the perspectives of schools counselor teachers. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8 (4), 415-427.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yücelyigit, S. ve Aral, N. (2016). Üç boyutlu (3d) animasyon filmler ve etkileşimli uygulamaların okul öncesi dönem çocuklarının görsel algı gelişimi üzerine etkileri. *Eğitim ve Bilim: Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Uygulamaları Özel Sayısı*, 41(188), 255-271.

İletişim/Correspondence

Asst. Prof Dr. Seçil YÜCELYİĞİT

secil.yucelyigit@gmail.com

Prof. Dr. Neriman ARAL

aralneriman@gmail.com

Primary School Teachers' Views on the Electronic Portfolio

Bilge GÖK, Hacettepe University, 0000-0002-1548-164X
Özlem BAŞ, Hacettepe University, 0000-0002-0716-103X
Mahmut AYZAZ, Ministry of Education, 0000-0001-9010-0002

Abstract

In the study, it was aimed to examine the views of primary school teachers about electronic portfolio (e-portfolio). The purpose of the research was to seek answers to such questions; "what is the awareness of primary school teachers about e-portfolio?", "what are the views of primary school teachers about the functions of e-portfolio?" and "what are the views of primary school teachers towards the outcomes of the e-portfolio?" "Case study", one of the qualitative research methods, was used in the research. In the study, typical case sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participants. Based on the typical case sampling, 20 teachers who were Primary school teachers in one of the schools located in the city center of Ankara and Istanbul participated in the study on the basis of volunteering and also these schools did not exhibit any unusual feature. A standartized open ended interview form was prepared to collect the data of the research. In the research, 15 interview questions were used. Content analysis, which is one of the commonly used methods in qualitative research, was taken as the basis in the analysis of the data. In addition, the statements of the participants were quoted in terms of the objectivity of the study and the revival of the reader. As a result, when the codes emerging under the theme of teachers' awareness of using e-portfolio are examined, it is revealed that teachers' awareness is high. However, it was seen that some of them did not know about the use of e-portfolio and did not consider themselves sufficient. When the teachers' views about the functions of the e-portfolio and the codes that emerged under these views were analyzed, they said that e-portfolio has many aspects different from other methods and its advantages are more than its disadvantages. Finally, when the teachers' views about e-portfolio's outputs and the codes under the views are examined, it is seen that they think that they will contribute to the students in many dimensions and fields. This shows that teachers' views towards using e-portfolios are generally positive and there is no obstacle to use them when they have sufficient infrastructure and equipment.

Keywords: Primary school teachers, e-portfolio, teacher views.

Suggested Citation

Gök, B., Baş, Ö., & Ayaz, M. (2020). Primary school teachers' views on the electronic portfolio. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 1085-1104. DOI: 10.17679/inuefd.742503



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 1085-1104
DOI: 10.17679/inuefd.742503

Article type:
Research article

Received : 25.05.2020
Accepted : 17.07.2020

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In recent years, e-portfolio has been the most used type of evaluation in complementary evaluation. With the use of the e-portfolio in the education process, great contributions have been made to the improvement of the process. E-portfolio enables research and comprehensive evaluation of teaching and learning achievements (Barrett, 1994). In addition, by including students in the evaluation process, it manages and monitors their learning in both cognitive and affective areas, documents their progress and achievements over time, expresses their level of success, and more importantly, makes students experience a sense of accomplishment. E-portfolios also support students' lifelong learning cycle (Hertels, 2004). In this context, taking into account the importance given to the learning process, e-portfolio enables *primary school teachers* to develop their personal learning goals and reach potentially deeper learning levels (Barnstable, 2010). The e-portfolio application offers many opportunities for teachers and teachers candidate to show their skills, knowledge and abilities and reflects their progress of the knowledge and skills they have gained (Hope, 2005; Goeman, 2007; Herner, Karayan, McKean ve Love, 2003; Filkins, 2010; Stoddart, 2006). Girod and Cavanaugh (2001) argue that technology is a means of change and can significantly change the way teachers, students and schools work. However, it is thought that e-portfolio isn't sufficiently used in the evaluation of teachers and students assessment in Turkey (Höçük, 2012). This study is thought to help reveal the view and experiences of primary school teachers about e-portfolio application. In addition to revealing the opinions and experiences of the *primary school teachers* towards e-portfolio, it is thought that this study can raise awareness of e-portfolio for *primary school teachers*. In the study, with the views of the primary school teachers about e- portfolio, due diligence was tried to be done. The study is important in terms of describing the views of the *primary school teachers* in various dimensions and revealing the situations encountered in the e-portfolio. On this occasion, it is believed that the study will contribute to the development of teachers' awareness about the application of e-portfolio in schools.

Purpose

The aim of this study is to determine the views of *primary school teachers* towards e-portfolio. In this regard, the following questions were sought in the research:

1. What is the awareness of *primary school teachers* about e-portfolio?
2. What are the views of *primary school teachers* about the functions of e-portfolio?
3. What are the views of *primary school teachers* towards the outcomes of the e-portfolio?

Method

"Case study", one of the qualitative research methods, was used in the research. In the study, typical case sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participants. Based on the typical case sampling, 20 teachers who were *primary school teachers* in one of the schools located in the city center of Ankara and İstanbul participated in the study on the basis of volunteering and also these schools did not exhibit any unusual feature. A *standartized open ended interview form* was prepared to collect the data of the research. The participants answered the interview questions via e-mail. In the research, 15 interview questions were used. Content analysis, which is one of the commonly used methods in qualitative research, was taken as the basis in the analysis of the data. In addition, the statements of the participants were quoted in terms of the visualization and objectivity of the study in the eyes of the reader.

Findings & Discussion

In the research, it is seen that the awareness of teachers about e-portfolio is divided into three sub-categories. Firstly, when the codes in the category of qualification and knowledge about e-portfolio are examined, it is understood that half of the teachers participating in the research have knowledge about this subject and almost half of them consider themselves sufficient in this area. When the codes are examined,

it is revealed that the knowledge of technology and knowledge of the field and pedagogy are important for these competencies. It is possible to see that the theme of teachers' views on the functions of the e-portfolio is divided into three sub-categories. First of all, when the codes in the category of the difference of e-portfolio from other evaluation tools are analyzed, the code of addressing the academic and personal development process of individuals as a holistic and developmental was the code with the most views. Three sub-categories emerged in the theme of teachers' views on the outcomes of the e-portfolio. First of all, in the digital outputs category, the code that teachers emphasize the most was the code to reach e-portfolio independent of time and place. The code with the highest number of views in the output category for evaluating teachers' views on the e-portfolio's outcomes has enabled a more accurate predictive procedure compared to standard tests. In the theme of teachers' views on the outcomes of the e-portfolio, the third category is the outcomes category for skills. In this category, the ability of students to use technology is mostly mentioned.

Conclusion

As a result of the research, when the codes emerging under the theme of teachers' awareness of using e-portfolio are examined, it is revealed that teachers' awareness is high. However, it was seen that some of them did not know about the use of e-portfolio and did not consider themselves sufficient. When the teachers' views about the functions of the e-portfolio and the codes that emerged under these views were analyzed, they said that e-portfolio has many aspects different from other methods and its advantages are more than its disadvantages. Finally, when the teachers' views about e-portfolio's outputs and the codes under the views are examined, it is seen that they think that they will contribute to the students in many dimensions and fields. This shows that teachers' views towards using e-portfolios are generally positive and there is no obstacle to use them when they have sufficient infrastructure and equipment.

Sınıf Öğretmenlerinin Elektronik Portfolyo Hakkındaki Görüşleri

Bilge GÖK, Hacettepe Üniversitesi, 0000-0002-1548-164X

Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, 0000-0002-0716-103X

Mahmut AYAZ, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0001-9010-0002

Öz

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin elektronik portfolyoya (e-portfolyoya) yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, "sınıf öğretmenlerinin e-portfolyo hakkındaki farkındalıkları nasıldır?", "sınıf öğretmenlerinin e-portfolyonun işlevleri hakkındaki görüşleri nelerdir?" ve "sınıf öğretmenlerinin e-portfolyonun çıktılarına yönelik görüşleri nelerdir?" araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan "durum çalışması" kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örneklemesine dayalı olarak Ankara ve İstanbul'da şehir merkezinde bulunan ve sıra dışı bir özellik göstermeyen okullardaki sınıf öğretmenlerinden gönüllük esasına dayalı olarak 20 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmada 15 adet görüşme sorusu kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırmada yaygın kullanılan yöntemlerden biri olan içerik analizi esas alınmıştır. Bununla birlikte çalışmanın objektifliği ve okuyucunun gözünde canlanması açısından katılımcıların ifadeleri alıntılanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin e-portfolyoyu kullanma konusundaki farkındalığı teması altında ortaya çıkan kodlar incelendiğinde, öğretmenlerin farkındalıklarının yüksek olduğu fakat bir kısmının bu konuda bilgi sahibi olmadığı ve kendini yeterli görmediği, e-portfolyonun işlevleri hakkındaki görüşleri ve bu görüşler altında ortaya çıkan kodlar incelendiğinde, e-portfolyonun diğer yöntemlerden farklı pek çok yönünün olduğunu, avantajlarının dezavantajlarından fazla olduğu düşünceleri, son olarak ise e-portfolyonun çıktıları hakkındaki görüşleri ve görüşler altındaki kodlar incelendiğinde pek çok boyutta ve alanda öğrenmeye katkısının olacağını düşündükleri görülmüştür. Bu durum genel olarak öğretmenlerin e-portfolyo kullanımına yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu ve yeterli alt yapı ve donanıma sahip olduklarında kullanmalarının önünde herhangi bir engel olmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, e-portfolyo, öğretmen görüşleri.

Önerilen Atıf

Gök, B., Baş, Ö., & Ayaz, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin e-portfolyo hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1085-1104. DOI: 10.17679/inuefd.742503



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 1085-1104
DOI: 10.17679/inuefd.742503

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 25.05.2020
Kabul Tarihi : 17.07.2020

GİRİŞ

Değerlendirme hem öğrencinin gelişimini izlemek hem de öğretmenin çalışmaları hakkında geri bildirim almasını sağlamak için eğitim öğretim sürecinin ihmal edilmemesi gereken bir parçasıdır. İlkokul çağındaki çocukların değerlendirilmesi ve bu doğrultuda yönlendirilmesi bir sonraki eğitim kademesi açısından önem teşkil etmekle beraber, 21. yüzyıl eğitimine yönelik olarak nasıl bir değerlendirme anlayışının izleneceği de önemlidir. Eğitimde değerlendirme çalışmalarının ilk amacı, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemektir. İkinci amaç öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki başarıları hakkında dönüt vermektir (Kılınç 2019). Değerlendirme, eğitim-öğretim sürecinin başarılı olup olmadığını, davranışlarda değişiklik meydana getirip getirmediğini ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını belirlemeye izin verir (Özgür ve Kaya, 2011). Öğretim sürecinin değerlendirilmesi, öğrencilerin öğrenme düzeyleri, öğrenme düzeylerinin nerede olması gerektiği ve kazanımlara nasıl daha iyi ulaşacaklarına karar vermek için öğrenciler ve öğretmenler tarafından kullanılmak üzere kanıt arama ve yorumlama sürecidir (Assessment Reform Group (ARG), 2002). Fenton (1996) değerlendirmeyi, karar vermek için güvenilebilecek ilgili bilgilerin toplanması olarak ifade etmiştir. Sonuç olarak değerlendirme, gerçekleşen öğrenmenin miktarı ve yeterliliği hakkında yargıda bulunmak amacıyla bir karar verme sisteminin uygulanmasıdır.

Değerlendirmenin geleneksel ve tamamlayıcı olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Geleneksel değerlendirmelerin sınırlıkları nedeniyle, daha baskın hale gelen başka bir değerlendirme türü de tamamlayıcı değerlendirmedir. Performans ve doğrudan değerlendirme olarak da bilinen tamamlayıcı değerlendirme, bir öğrencinin belirli bir içerik alanında ustalık göstermesini sağlayan görev odaklı bir değerlendirme yöntemidir. Tamamlayıcı değerlendirmenin odağı, öğrencinin öğrenilmiş bilgi ve becerilerini gerçekçi bir ortamda kullanan belirli bir görev üzerindeki performansını değerlendirmektir (Montgomery, 2001). Tamamlayıcı değerlendirmeye örnek olarak; sergiler, yazma ödevleri, yansımalar, dergiler ve portfolyolar vb. verilebilir (Herman, Aschbacher ve Winters, 1992; Serafini, 2000).

Günümüzde en çok kullanılan tamamlayıcı değerlendirme örneklerinden birisi de portfolyolardır. Portfolyo, öğrencilerin çalışmalarını ve gelişimlerini, izlemeyi sağlamak amacıyla bir araya getiren bir öğretim ve değerlendirme aracı olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda çalışma ve başarı belgelerinin sistematik ve amaçlı bir koleksiyonudur (Drier, 1997). Portfolyo, öğrencinin içeriği kendisinin seçmesini ve belirli bir beceri kümesinde veya bilgide büyümeyi gösterecek şekilde düzenlemesini gerektirir (Kohn, 2000). Chen ve Mazow (2002) portfolyoyu, öğrencinin çabalarını, ilerlemesini ve bir veya daha fazla alanda elde ettiği başarıları sergileyen amaçlı bir öğrenci çalışması koleksiyonu olarak tanımlamışlardır. Portfolyo tipik olarak bir öğrencinin birtakım beklentileri/standartları nasıl başardığını göstermekle birlikte zaman içindeki büyümeyi de belgeler (Pimentel, 2010). Portfolyo, öğrenci çalışmalarını belgeleyen ve öğrencileri sürekli düşünme ve işbirlikli öğrenme analizi sürecine dahil eden kanıt dayalı bir araçtır (Zubizarreta, 2004). Stevenson (2006), portfolyoların bir veya daha fazla konu alanında sistematik, amaçlı ve anlamlı birer öğrenci koleksiyonları olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenme sürecine vurgu yapan Gibson (2006) ise, portfolyo çalışmasıyla öğrencinin öğrenme sürecindeki bireysel gelişiminin ve entelektüel, duygusal ve sosyal olarak başkalarıyla nasıl etkileşimde bulunduğunun ortaya çıkarılabileceğini ifade eder (s. 135). Yancey'e (1996, s. 86) göre, portfolyo değerlendirmesinin temel özellikleri şunlardır; (1) öğrencilerin çalışmalarının bir koleksiyonudur, (2) yapılan çalışmaların tümü öğrenciler tarafından oluşturulmuştur, (3) öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili kendi düşüncelerini içerir, (4) hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesini gerektirir ve (5) öğrenciler, kendi öğrenmelerini yansıtır. Ayrıca Yancey (1996), portfolyonun öğrencilerin çalışmalarının çeşitli biçimlerini toplama ve zaman içinde öğrendiklerini belgeleme potansiyeline sahip olduğunu ifade etmektedir.

Son zamanlarda teknolojinin gelişmesiyle beraber kâğıt portfolyolar yerine elektronik formatlarda portfolyolar oluşturulmaya başlanmıştır. Elektronik portfolyo (e-portfolyo), tamamen çevrimiçi olması nedeniyle geleneksel kâğıt portfolyolardan farklıdır. Kâğıt portfolyo, kâğıt belgelere yerleştirilmiş eserler basmakla sınırlıdır, e-portfolyo ise sunum temalarında ve çeşitlilik noktasında daha fazla seçenek sunan bir ortamda oluşturulur. Bununla birlikte, öğrenciler e-portfolyo hazırlarken metin, ses, video, grafik ve multimedya dahil olmak üzere çeşitli formatlar oluşturmada özgürdürler (Heath, 2004, s.9). E-portfolyo, web tabanlı portfolyo, teknoloji tabanlı portfolyo ve dijital portfolyo, e-öğrenmeden ortaya çıkan ve farklı disiplinlerde yaygın olarak kullanılan aynı araçlara verilen farklı isimlerdir (Alawdat, 2013). E-portfolyo, teknolojinin öğretim sürecine entegre edilmesiyle birlikte çok etkili bir öğretim ve değerlendirme aracı haline gelmiştir. Web ortamı genel olarak tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına sahiptir ve özellikle

portfolyo yönteminin avantajlarını Türkiye'nin eğitim sistemine entegre etmenin, eğitimin kalitesini artıracığına kesin bir gözle bakılmaktadır (Alan, 2014).

Son on yıl içinde e-portfolyo, tamamlayıcı değerlendirmede en çok kullanılan değerlendirme türü olarak karşımıza çıkmaktadır. E-portfolyo eserlerine örnek olarak denemeler, raporlar, değerlendirmeler, video klipler, multimedya parçaları, kavram haritaları ve ses klipleri verilebilir (Kimball, 2003; Yancey, 2009). Bu da e-portfolyonun popülerliğini günden güne artırmaktadır. Bu artan popülerlik kısmen, öğrenci çalışmaları için dijital formatların artan kullanımı ve bir çalışmayı organize etme, arama, belgeleme ve taşıma ihtiyacından kaynaklanmaktadır (Pimentel, 2010). Genel anlamda e-portfolyo, bir bireyin işini veya bilgi tabanını temsil eden elektronik eserler koleksiyonudur (Heath, 2005). Bu eserler, bir zaman dilimi içinde belirli bir becerinin gelişimini gösteren bir kişi tarafından oluşturulan çalışma parçalarıdır. Riedinger (2006), e-portfolyonun gelişigüzel bir eser koleksiyonu (dijital bir karalama defteri veya multimedya sunumu) değil, zaman içinde öğrenci gelişimini gösteren yansıtıcı bir araç olduğunu vurgulamaktadır. E-portfolyolar, öğrenci öğrenmelerini belgeleyen bireysel ve işbirlikli öğrenme süreçlerini gösteren oldukça kişiselleştirilmiş, özelleştirilebilir ve web tabanlı dosyalardır (McCowan, Harper ve Hauville, 2005). E-portfolyo sistemi, öğrencilerin akademik kayıtlar, denemeler, proje raporları, ödevler, değerlendirmeler ile kişisel ve mesleki gelişim ile ilgili içerikler gibi öğrenme belgelerini (eserler olarak adlandırılan) depolayan web tabanlı bir depo yönetim sistemidir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, e-portfolyoların amacının, öğrencilerin çalışmalarını toplamasına ve portfolyolarını farklı formatlarda düzenlemelerine izin verdiği söylenebilir.

E-portfolyonun, eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasıyla birlikte sürecin iyileştirilmesine büyük katkılar sağlanmıştır. E-portfolyolar bir kişinin yaptığı çalışmaları web üzerinde çevrimiçi olarak depolayabilmektedir. Bu nedenle, bir web ağı üzerinden herhangi bir yerde kolay erişilebilirliğe sahiptir (Wang ve Wang, 2012). E-portfolyoların dijital doğası gereği, bilgiler kolayca saklanabilir ve çok az çaba veya maliyetle aynı anda kolayca paylaşılabilir ve sergilenebilir veya görüntülenebilir (Klein, 2014). Bu da eğitim-öğretim sürecinde kullanılabilirliğini artırmaktadır. E-portfolyo, öğretme ve öğrenme başarılarının araştırılmasını ve kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlar (Barrett, 1994). Bununla birlikte öğrencileri değerlendirme sürecine dahil ederek öğrenmelerini hem bilişsel hem de duyuşsal alanlarda yönetmek ve izlemek, zaman içindeki ilerlemelerini ve başarılarını belgelemek, başarı seviyelerini ifade etmek ve daha da önemlisi öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaktadır. E-portfolyolar ayrıca öğrencilerin yaşam boyu öğrenme döngüsünü de desteklemektedir (Hertels, 2004).

E-portfolyo sınıf öğretmenleri için öğrencilerini takip etmekte son derece önem arz etmektedir. Sınıf öğretmenleri hem öğretim sürecinde hem de başarının değerlendirilmesinde bazı zorluklar yaşamaktadırlar. Bu zorlukların temel nedenleri arasında, öğretmenlerin 1. sınıftan 4. sınıfa kadar aynı sınıfları okutmaları ve farklı öğretim programlarının (Türkçe öğretimi, fen öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, matematik öğretimi) olması gösterilebilir. Bu da hem öğretimin kalitesinin düşmesine hem de öğretimin değerlendirilmesinde bazı eksikliklerin yaşanmasına neden olmaktadır. Bu zorlukları aşmak ancak öğretmen niteliklerinin artırılmasıyla mümkündür. Bunun için çağımızın gerektiği şekilde teknolojinin öğretim sürecinde kullanılması bu zorlukların üstesinden gelinmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma bilgisi ile yetiştirilmesi, teknolojiyi mesleki yaşamlarında öğretim becerileriyle birleştirebilecek öğretmen profillerinin oluşturulması eğitimin niteliğini artıracaktır. Öğretmenlerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanması, teknolojinin öğretim sürecine entegre edilmesi öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacaktır (Önal ve Çakır, 2015). Bu doğrultuda öğretmen yetiştirmede teknoloji temelli değerlendirme araçlarını kullanmak önem taşımaktadır.

E-portfolyonun sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrenme sürecine verilen önem göz önünde bulundurularak e-portfolyo, sınıf öğretmenlerinin kişisel öğrenme hedeflerini geliştirmesini ve potansiyel olarak daha derin öğrenme seviyelerine ulaşmasını sağlar (Barnstable, 2010). E-portfolyo, sınıf öğretmenlerine tüm öğrenme deneyimlerini kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilecek anlamlı bir birime uyumlu bir şekilde entegre etme yeteneği sağlar (Housego ve Parker, 2009). Blackwell (2013) yaptığı çalışmada e-portfolyo kullanılan sınıflarda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonunun arttığını tespit etmiştir. Ayrıca çalışmada özel ihtiyaçları olan ve dışlanma riski olan öğrenciler gibi belirli grupların da e-portfolyoyla çalışırken daha motive oldukları ortaya konmuştur. Çalışma aynı zamanda ilkökul öğrencilerinin etkinliklerini saklamak, işbirliği yapmalarını sağlamak ve hazırladıklarını sunmak için okul web sitesini kullanma konusunda çok hevesli olduklarını ifade etmektedir.

E-portfolyo "Eğitim Bilişim Ağı" [EBA]'ya entegre edilmiş; her öğrenciye ilköğretim 1.sınıftan 4. sınıfa kadar izleme ve değerlendirmede gelişim düzeylerini takip edebilme fırsatı vermiştir. Ayrıca e-okul sistemine kayıtlı her öğrenci, e-portfolyo sistemine de kayıtlıdır. Velilere de "e-okul Veli Bilgilendirme Sistemi" [VBS] üzerinden öğrencisinin e-portfolyosuna ulaşma imkânı verilmektedir. Dolayısıyla e-portfolyo sayesinde sınıf öğretmenlerinin sınıflarında kullanacakları öğretim materyallerini düzenli olarak saklanması, yayınlaması, diğer öğretmen ve öğrenci velilerinin de bu materyalleri görüp buna göre değerlendirme sürecine katılmaları söz konusudur.

Türkiye'de e-portfolyo uygulamasıyla ilgili yapılmış birçok çalışma mevcuttur. Özgür (2016) tarafından yapılan çalışmada e-portfolyo uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı ve e-portfolyoya yönelik tutumu üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çukurbaşı ve Kıyıcı'nın (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının e-portfolyoya yönelik görüşleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının derslerinde e-portfolyoyu işlevsel olarak kullandıkları ve e-portfolyoya yönelik olumlu görüş bildirdikleri ifade edilmiştir. Anagün, Atalay, Kandemir (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının deneyimleri araştırılmış ve araştırma sonucunda e-portfolyo uygulama sürecinin "Pedagojik Bilgi", "Alan Bilgisi", "Teknoloji Kullanım Becerisi" ve "Düşünme Becerisi"ne olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Gülbahar ve Köse (2006) öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde e-portfolyonun etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda e-portfolyo değerlendirme öğrenciler tarafından çok beğenilmiş ve öğretmen adaylarına farklı yararlar sağladığı ileri sürülmüştür. Aktay ve Gültekin (2014) ise yaptıkları çalışmada e-portfolyonun ilköğretimde işlevselliğini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrenciler e-portfolyonun kullanımına ilişkin olumlu görüş bildirmişler ve e-portfolyoların kâğıt temelli portfolyolardan daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Korkmaz ve Kaptan (2005) e-portfolyonun öğretmen adayı ve ilköğretim öğrencilerinin fen eğitiminde öğrenci niteliklerini belirlemek, öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek ve bilimsel gelişmeyi izlemek amacıyla kullanılabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Polat ve Köse'nin (2013) çalışmasında ise e-portfolyoyla yapılan değerlendirmeye yönelik ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve e-portfolyo uygulamasının öğretmenlerin performans değerlendirmesinde yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

E-portfolyo uygulaması öğretmen ve öğretmen adaylarının becerilerini, bilgilerini ve yeteneklerini sergilemek için birçok fırsat sunarak edindikleri bilgi ve becerilerin ilerleyişini yansıtmaya olanak sunmaktadır (Hope, 2005; Goeman, 2007; Herner ve diğerleri, 2003; Filkins, 2010; Stoddart, 2006). Girod ve Cavanaugh (2001) teknolojinin bir değişim aracı olduğunu ve öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulların çalışma şeklini önemli ölçüde değiştirebileceğini savunmaktadır. Ancak Türkiye'de öğretmen ve öğrenci değerlendirmesinde e-portfolyo değerlendirmenin yeterince kullanılmadığı düşünülmektedir (Höçük, 2012). Bu çalışmanın sınıf öğretmenlerinin e-portfolyo uygulaması hakkındaki görüşleri ve deneyimlerini ortaya çıkarmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin e-portfolyoya yönelik görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarmanın yanı sıra bu çalışmanın sınıf öğretmenlerine e-portfolyoya yönelik farkındalık kazandırabileceği düşünülmektedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin e-portfolyo uygulaması hakkındaki görüşleri ile durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Çalışma sınıf öğretmenlerinin görüşlerini çeşitli boyutlarıyla betimlemesi ve e-portfolyoya ilişkin karşılaşılan durumları ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu vesileyle öğretmenlerin e-portfolyonun okullarda uygulanması ile ilgili farkındalık geliştirilmesi için çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin e-portfolyoya yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin e-portfolyo hakkındaki farkındalıkları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin e-portfolyonun işlevleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin e-portfolyonun çıktılarına yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin e-portfolyoya yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan "durum çalışması (örnek olay yöntemi)" kullanılmıştır. Durum çalışmasının diğer araştırma yöntemlerinden farkı, "nasıl" ve "niçin" sorularını temele alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ve olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olmasıdır.

Durum çalışmasında incelenen durum herhangi bir olay, etkinlik, program ya da bireyler olabilir ve söz konusu durumlar zaman ve mekâna bağlı olarak tanımlanır (Merriam, 2013). Bu araştırma Yin (1984) tarafından yapılan sınıflamaya göre bütüncül tek durum deseni olarak tasarlanmıştır. Bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb.) söz konusu olduğunda geçerlidir ve kendine özgü durumların araştırılmasında kullanılır (Yin, 1984; akt. Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışmada ele alınan durum öğretmenlerin e-portfolyo hakkındaki görüşlerini olduğu gibi ortaya koymaktır. Eğitim araştırmalarında, durum çalışması yaklaşımını kullanmak sadece bilgi ve anlayış yaratmakta kalmaz, aynı zamanda iki ana yol ile iyi politika uygulamaları için bir standart geliştirir (Mills, Durepos ve Wiebe, 2010, 99).

Katılımcılar

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tipik durum örnekleme ise, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıda durumdan tipik olan bir durumun seçilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu doğrultuda tipik durum örnekleme dayalı olarak Ankara ve İstanbul'da şehir merkezinde bulunan ve sıra dışı bir özellik göstermeyen okullardaki sınıf öğretmenlerinden gönüllük esasına dayalı olarak 20 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların e-portfolyodan yararlanma durumu, konu hakkında bilgileri olmasına rağmen bu konuda herhangi bir uygulama yapmadıkları yönündedir. Araştırmaya katılan ve tek tek kodlanan sınıf öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmada yer alan katılımcıların özellikleri

Öğretmen Kodları	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim Durumu
Ö1	K	1 yıl	Lisans
Ö2	K	20 yıl	Lisans
Ö3	K	16 yıl	Lisans
Ö4	K	1 yıl	Lisans
Ö5	K	15 yıl	Lisans
Ö6	K	12 yıl	Lisans
Ö7	K	6 yıl	Lisans
Ö8	K	17 yıl	Lisans
Ö9	E	13 yıl	Lisans
Ö10	E	5 yıl	Lisans
Ö11	K	8 yıl	Lisans
Ö12	K	22 yıl	Lisans
Ö13	K	18 yıl	Lisans
Ö14	K	5 yıl	Lisans
Ö15	E	5 yıl	Lisans
Ö16	K	3 yıl	Lisans
Ö17	K	4 yıl	Lisans
Ö18	K	9 yıl	Lisans
Ö19	K	1 yıl	Lisans
Ö20	K	7 yıl	Lisans

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sorularının amaca hizmet edip etmediğini belirlemek için dört uzmandan (ölçme değerlendirme uzmanı, sınıf öğretmeni, sınıf eğitiminde çalışan iki öğretim üyesi) görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda görüşme sorularından bazıları düzenlenerek yeniden yazılmıştır. Daha sonra bu soruların işlevliliğini ölçmek amacıyla 5 öğretmen üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Bu doğrultuda soruların anlaşılır olup olmadığı, verilen yanıtların soruları yansıtıp yansıtmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemede soruların

istenilen özelliği ölçtüğü kanısına varılarak veri toplama sürecine geçilmiştir. Veri toplama sürecinin öncesinde Hacettepe Üniversitesi'nden 23.03.2020 tarih ve 2472 sayılı yazı ile etik izin alınmıştır. İlgili birimden izin alınmasının ardından verilerin toplanması sürecinde Covid-19 nedeniyle öğretmenlerin evde bulunmasından dolayı öncelikle kendileri çevrimiçi olarak bilgilendirilmiş, etik kuruldan izin alındığından bahsedilmiş ve görüşme formunu yazılı olarak nasıl dolduracakları çevrimiçi olarak açıklanmıştır. Katılımcılar görüşme sorularını e-posta aracılığıyla cevaplamışlardır. Araştırmada 15 adet görüşme sorusu kullanılmıştır. Görüşme soruları ve ilişkili olduğu alt problemler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2.

Görüşme sorularının araştırmanın alt problemleriyle ilişkisi

Alt problemler	Görüşme Soruları
Sınıf öğretmenlerinin e-portfolyo hakkındaki farkındalıkları nasıldır?	Sonda-1: E-portfolyo hakkında yeterince bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz? E-portfolyo hakkında neler biliyorsunuz? Bu konuda hizmet içi eğitim aldınız mı? Sonda 2: E-portfolyo nerelerde nasıl kullanılabilir? Sonda 3: E-portfolyo uygulamaları konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Neden? Sonda 4: E-portfolyonun "değerlendirme ve öğrenme" olmak üzere iki temel amacının olduğu göz önüne alındığında, uygulamaların bu iki amaca da etkili bir şekilde hizmet edebileceğini düşünüyor musunuz? Sonda 5: E-portfolyo kullanımı sizce iyi bir teknoloji kullanma becerisi, alan ve pedagoji bilgisi gerektirmekte midir?
Sınıf öğretmenlerinin e-portfolyonun işlevleri hakkındaki görüşleri nelerdir?	Sonda 1: E-portfolyonun öğrenmeye katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? Neden? Sonda 2: E-portfolyonun diğer değerlendirme yöntemlerinden farkı sizce nedir? Sonda 3: Diğer yöntemlere göre bu yöntemin katkıları neler olabilir? Siz böyle bir uygulama olsa kullanır mıydınız? Sonda 4: E-portfolyo öğrencilerin öğrenmesi dışında başka hangi özelliklerin/becerilerin gelişime katkı sağlayabilir? Sonda 5: E-portfolyo uygulamalarının avantajları ve dezavantajları sizce neler olabilir?
Sınıf öğretmenlerinin e-portfolyonun çıktılarına yönelik görüşleri nelerdir?	Sonda-1: Kağıt-kalem portfolyosu ile kıyaslandığında e-portfolyonun avantajları neler olabilir? Sonda-2: Bu yöntemde öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Sonda-3: Öğrencilerin gelişimini ortaya çıkarma konusunda standart testlere kıyasla bu yöntemin etkililiği sizce nasıldır? Sonda 4: Öğrenci çalışmalarının dijital ortamda saklanması konusunda ne düşünüyorsunuz? Sonda 5: Bu sistemde öğrencilerin birbirlerini ve kendilerini değerlendirmeleri konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlilik inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları çerçevesinde açıklanmıştır. Araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla katılımcı teyidi alınmıştır. Bu nedenle katılımcılardan ikisi bulgular bölümünü okumuş ve söylediklerinin olduğu gibi yansıtıldığını teyit etmişlerdir. Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla amaçlı örneklemede yapıldığı gibi ayrıntılı betimleme yoluna gidilmiştir. Araştırmada tutarlılık açısından iki araştırmacı tarafından analiz edilen verilerin bulguları üçüncü araştırmacı tarafından incelenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği, kodlamalarda tespit edilen uyum oranını belirlemek için (Güvenirlilik=Görüş birliği/(Görüş birliği + Görüş Ayrılığı)) formülü

kullanılmıştır. Bu formüle göre yapılan hesaplama sonucunda, bu katsayı %86 olarak bulunmuştur. Hesaplanan katsayının %70'in üzerinde olması nedeniyle uzmanlar tarafından ortaya konulan kodlamaların tutarlı olduğu kabul edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Teyit edilebilirlik açısından dijital olarak arşivlenen tüm çalışma bu konuda araştırma yapmak isteyenler için saklanmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel araştırmada yaygın kullanılan yöntemlerden biri olan içerik analizi esas alınmıştır. Patton (2014) içerik analizinin hacimli olan nitel materyali olarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanıldığını belirterek durum çalışmalarında içerik analizi yapıldığını ifade eder. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 242). Bu doğrultuda elde edilen verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmış, kodlardan kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Bununla birlikte çalışmanın objektifliği ve okuyucunun gözünde canlanması açısından katılımcıların ifadeleri alıntılanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerinin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma bulgularında ortaya çıkan üç tema aşağıda ham verilerle desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin e-portfolio hakkındaki farkındalığı, öğretmenlerin e-portfolioyunun işlevleri ve öğretmenlerin e-portfolioyunun çıktıları hakkındaki görüşleri temaları oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin e-portfolio hakkındaki farkındalığı temasına ilişkin kategori ve kodlar aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlerin E- Portfolio Hakkındaki Farkındalığı Teması

Tema: Öğretmenlerin e- portfolio hakkındaki farkındalığı

Kategoriler	Kodlar	Görüşe Katılma Sayısı	
Bilgi sahibi olma ve yeterlilik	Hizmet içi eğitim almamış olma.	19	
	Alan ve pedagoji bilgisi gerektirir.	17	
	Teknoloji bilgisi gerektir.	16	
	Eğitim almadığı için, uygulama yapmadığı için kendini yeterli görmeme.	11	
	E- portfolio hakkında lisansta ders almış olma, kendisi araştırmış olma, Millî Eğitim Bakanlığının açıklamalarını takip etmiş olma gibi sebeplerle yeterli bilgisi olması.	10	
	E-portfolio hakkında yeterli bilgisi olmama.	10	
	Bilgisayar kullanma becerisi, lisans eğitimi gibi sebeplerle kendini yeterli görme.	9	
	Hizmet içi eğitim almış olma.	1	
	Kullanım tipleri	E -portfolio okullarda izleme, değerlendirme, geliştirme, yöneltme ve yerleştirme amacıyla kullanılabilir.	7
		Okullarda çocukların sosyal, sportif ve kültürel alanlardaki faaliyetlerini takip etmek amacıyla kullanılır.	4
Öğrenciye mesleki yönlendirmede yardımcı olur.		3	
Eğitim, kariyer, mimarlık, sanat, mühendislik, finans alanlarında kullanılabilir.		2	
Tablet veya internet bloglarına dijital veri girmeyi sağlar.		2	
	Öğrencinin gelişimini kendisinin, öğretmeni ve velisinin görmesini sağlar.	1	

	Uzaktan eğitimde çocukların çalışmalarının kaydedilmesi için kullanılır.	1
	Bir sonraki eğitim kurumuna geçişi yordamayı sağlar.	1
	E-okul sistemine yüklenerek veri kaynağı oluşturur.	1
	Ödev ya da proje amaçlı kullanılır.	1
	Öğrencinin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmesi için yetersiz kaldığı konularda telafi eğitimi amaçlı kullanılabilir.	1
Kullanım amaçları	Öğrenme ürünleri içerir.	7
	Bütünsel ve gelişimsel bir değerlendirme sağlar.	7
	Geçmişe dönük değerlendirme sağlar.	5
	Öğrencinin değerlendirilip gelişmesi gereken yönleri belirlenir.	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin e-portfolio hakkındaki farkındalığı temasının üç alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir. İlk olarak e-portfolio hakkında bilgi sahibi olma ve yeterlilik kategorisindeki kodlar incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının bu konuda bilgisinin olduğu ve hemen hemen yarısının bu konuda kendini yeterli gördüğü anlaşılmaktadır. Kodlar incelendiğinde teknoloji bilgisi ile alan ve pedagoji bilgisinin bu yeterlikler açısından önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin biri hariç kalan hepsi bu konuda hizmet içi eğitim almadığını belirtmiştir. Bu konuda açıklama getiren bir katılımcı öğretmen şunları ifade etmiştir:

"E-portfolioyu duydum ama herhangi bir eğitim almadım meraktan araştırdım sadece. Eskiden kişisel gelişim dosyaları vardı onlara benzetiyorum şu anda e portfolioyu... Geleneksel portfolyoda öğrencilerin yaptıkları çalışmalar portfolyo haline getirilirdi. Şimdi öğrencinin yıl içerisinde yapmış oldukları metin, elektronik dosyalar, resimler, multimedya, internet günlüğü gibi çalışmalardan bazıları sisteme yüklenecek. Öğrencilerin karneleri düzenlenirken de bu veriler göz önünde bulundurulacak diye biliyorum. E-portfolio genel hatları ile bakıldığında güzel bir uygulama e- okul sistemine yüklenerek internet ortamında yapılan çalışmalar takip edilerek yıl sonu karne notlarında düşünülebilir. Diğer türlü kağıt evrak işleri ile değerlendirmeler yapıp not veriliyordu, şimdi elektronik ortama aktararak daha şeffaf, sade ve işlevselliği artırılmış. Tabi günümüz Türkiye şartlarında öğretmenlerin bunu hakkını vererek değerlendirebileceği yine bir muammadır. E portfolio ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadım yakın zamanda böyle bir hizmet içi seminerleri duymadım." (Ö9)

"Öğretmenlerin e-portfolio hakkındaki farkındalığı" temasının ikinci kategorisinde ortaya çıkan kod çeşitliği e-portfolioyunun öğretmenler tarafından çok çeşitli amaçlarla kullanıldığını göstermektedir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenler daha çok e-portfolio kullanımının okullardaki hedeflerine vurgu yapmışlardır. Bu konuda öğretmen görüşü şu şekildedir:

"E-portfolio çocuğun alacağı tüm başarılar, eğitimler, sportif faaliyetlerle ilgili bir ürün dosyası olduğundan tüm eğitim yaşamında kullanılabilir." (Ö10)

"Öğretmenlerin e-portfolio hakkındaki farkındalığı" temasının üçüncü kategorisinde öğretmenlerin e-portfolioyunun kullanım amaçlarına yönelik görüşlerinin daha çok değerlendirme amacıyla kullanım olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda öğretmen görüşü şu şekildedir:

"Geçmişe dönük öğrenim süreçlerinin değerlendirilebilmesi ve geliştirmek için bir sonraki basamağın neler olabileceğin karar verme sürecinde iyi bir rehber olabileceğini düşünüyorum." (Ö3)

İkinci tema olan öğretmenlerin e-portfolioyunun işlevleri hakkındaki görüşlerine ilişkin kategori ve kodlar Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin E-Portfolioyunun İşlevleri Hakkındaki Görüşleri Teması

Tema: Öğretmenlerin e-portfolioyunun işlevleri hakkındaki görüşleri		
Kategoriler	Kodlar	Görüşe

		Katılma Sayısı	
Farkları	Bireylerin akademik ve kişisel gelişim sürecinin bütünsel ve gelişimsel ele alınması.	15	
	Geçmişe dair öğretmenlere somut kanıtlar sunan zengin ve dijital arşiv olması.	10	
	Çocuğun kendini geliştirmesi, kendi kendine öğrenmeyi sağlaması.	7	
	Kalem, kâğıt açısından çevre dostu olması.	5	
	Sonraki eğitim kademesine öğrenciyi hazırlar ve öğrencinin hangi aşamada olduğunu gösterir.	4	
	Öğretmen, öğrenci ve veli açısından bilgilendirici olması, öğrenciyi motive etmesi	3	
	Güncellenebilir ve zamandan bağımsız olarak sürekli izlenebilir olması.	2	
	Meslek seçiminde faydası olur.	1	
Avantajları	Öğrencinin kendi gelişimi görmesi açısından öğrenmeye katkı sağlar.	10	
	Kendini ifade edebilmeyi ve tanımayı sağlar.	10	
	Öğrenmenin yanı sıra öğrencilerin sosyal, sportif ve kültürel becerilerinin gelişimine katkı sağlar.	5	
	Öğrencilerin yaşamı boyunca farklı alanlarda yapmış olduğu tüm çalışmalara ulaşmayı sağlar.	4	
	Kariyer profili oluşturur.	4	
	Düzenleme, kaydetme ve sunum yapma becerileri kazandırır.	3	
	Geri bildirim verir.	3	
	Özgüven, özsaygı, yaratıcılık, süreyi etkili kullanma, sorumluluk gibi becerileri geliştirir.	2	
	Öğretmene kendi öğretim yöntemlerini düzenlemeye yardımcı olur.	2	
	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin ispatı olur.	1	
	Öğrencinin keyif aldığı bir süreçte ilgi alanları belirlenir.	1	
	Dezavantajları	Teknolojiye erişemeyen öğrenci ve öğretmen açısından adaletsiz bir durum oluşturur.	6
		Her öğrenci için e-portfolyo oluşturma ve arşivleme zaman alıcı olması.	5
		Veli talepleri, öğrenciyle kurulan bağ, öğrencinin bunu başarı aracı olarak görmesi objektifliği etkileyebilir.	3
Eksik doldurulan e-portfolyonun değerlendirmesi güç olabilir.		2	
Elektronik ortamda yaşanabilecek teknik ve siber sorunlar.		1	
Yeterince bilgisi olmayan kişilerce kullanılması.		1	
Öğrenciler kendi bilgilerine ulaşılmasını istemeyebilir ve tedirgin olabilirler.		1	
WEB sayfasının kaliteli olması için ücret ödenebilir.		1	
Planlama eksikliği olabilir.		1	
Yazı yazma bozuklukları ortaya çıkabilir.		1	

Tablo 3 incelendiğinde *öğretmenlerin e-portfolyonun işlevleri hakkındaki görüşleri* temasının üç alt kategoriye ayrıldığını görmek mümkündür. Öncelikle e-portfolyonun diğer değerlendirme araçlarından farkı kategorisindeki kodlar incelendiğinde, bireylerin akademik ve kişisel gelişim sürecinin bütünsel ve gelişimsel olarak ele alınması kodu en fazla görüş bildirilen kod olmuştur. Geçmişe dair öğretmenlere somut kanıtlar sunan zengin ve dijital arşiv olması kodu ile çocuğun kendini geliştirmesi ve kendi kendine

öğrenmeyi sağlaması kodu en fazla görüş bildirilen ve tipik olarak nitelendirilebilecek kodlardır. Bu konuda öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

"E-portfolyo ile kesintisiz bir birikim olursa her çocuğun bir "Hayat Kitabı" olur. Karneden çok daha geçerliliği ve yönlendiriciliği olur. Eksiklerini ve yeterliliklerini somut olarak "işte" diye gördüğünden çaba gösterme lüksü olur." (Ö5)

"E-portfolyonun öğrenmeye katkı sağlayacağını düşünüyorum. Öğrenenin öğrenme yolculuğunda attığı adımları bütünsel ve somut olarak görmesi, öğrenme çıktılarının grafiksel olarak analiz edilebilmesi yeni öğrenmelere de temel oluşturur." (Ö1)

Öğretmenlerin e-portfolyonun işlevleri hakkındaki görüşleri temasının ikinci kategorisi e-portfolyonun avantajlarıdır. Öğrencinin kendi gelişimini görmesi açısından öğrenmeye katkı sağlaması kodu ve kendini ifade etmeyi ve tanınmasını sağlaması kodu en fazla görüş bildirilen kodlar olmuştur. Bu kategoride dikkati çeken önemli bir kod ise uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin ispatı olması kodudur. Covid-19 süreci nedeniyle yoğun bir şekilde uygulanan uzaktan eğitim çalışmalarının nasıl değerlendirileceği kısmı e-portfolyo açısından düşünülebilir. Bu kategoride kodlara örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"Zamandan bağımsız olarak bilgi, gelişim ve çalışmalara ulaşma, gözden geçirme, iletişim kurma ve geri bildirim verme olanağı sağlar, her zaman ulaşılabilir ve güncellenebilir. Öğrenciye ürünleri hakkında yansıtma ve yorum yapma fırsatı verir." (Ö18)

- *"Çocuğun yıllar içerisinde nasıl bir gelişim hikayesi olduğu konusunda değerlendirme imkânı sunar.*
- *Öğrencinin, eğitimler tarafından gözlemlenebilmesini sağlar.*
- *Öğrenciyle alakalı ileride tekrar ve geçmişe dönük analiz yapmaya imkân sağlar.*
- *İnternet ortamına aktarıldığı için her zaman görülebilir." (Ö9)*

Öğretmenlerin e-portfolyonun işlevleri hakkındaki görüşleri temasının üçüncü kategorisi e-portfolyonun dezavantajlarıdır. Bu bölümde en sık dile getirilen kod teknolojiye erişemeyen öğrenci ve öğretmen açısından adaletsiz bir durum oluşturmalarıdır. Ayrıca öğretmenler açısından her öğrenci için e-portfolyo oluşturma ve arşivleme zaman alıcı olması en büyük dezavantajları olarak görülebilir. Dezavantajlar kategorisinde öğretmenlerin bazı görüşleri şu şekildedir:

"Veli talepleri, öğrenciyle kurulan duygusal bağ, öğretmenin bunu bir başarı aracı olarak görmesi objektifliği etkileyecektir." (Ö13)

"Teknolojiye erişemeyen öğrenciye ve öğretmene karşı adaletsiz bir durum. Öğretmen için mevcut kalabalıksa layıkıyla yapmak sıkıntı halini alır. Veli için ehemmiyeti yoksa boşa kürek çekilmiş olur." (Ö5)

Öğretmenlerin e-portfolyonun çıktıları hakkındaki görüşleri temasına ilişkin kategoriler ve kodlar aşağıdaki Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmenlerin e- portfolyonun çıktıları hakkındaki görüşleri teması

Tema: Öğretmenlerin e- portfolyonun çıktıları hakkındaki görüşleri		Görüşe Katılma Sayısı
Kategoriler	Kodlar	
	E-portfolyoya ulaşma zamandan ve mekandan bağımsızdır.	19
	Yeni nesil öğrenme ve depolama şekli	14
	Siber güvenlik sorunları olması ihtimali.	6
	Öğrenciler kendi kişisel gelişimlerini takip edebilirler.	5
Dijital çıktılar	Güncelleme imkanı vardır.	3

	Öğrenciye yönelik geçmişe dönük analiz yapma imkanı sağlar.	2
	İleride iş başvurusu kullanılabilir.	2
	Ekran arkasında değerlendirme yapmada daha özgürdürler.	1
	Kayıt altına alındığı için kaybolma riski yok.	1
	Standart testlere kıyasla daha isabetli yordama yapmayı sağlar.	12
	Öğrenci odaklı ve öğrencinin bireysel gelişimiyle ilgilidir.	10
	Öğrenciler öğrenme sorumluluğunu alır.	9
	Kendi gelişiminin farkındalığı yanı sıra ekran öğrenmeye fırsat tanır.	7
	Kendisinin ve arkadaşlarının ilerlemesini görmek onları motive edeceği gibi gelecek planlaması yapmalarını da sağlar.	4
	Değerlendirme kriterlerini öğrencinin bilmesi değerlendirme sürecinin kalitesini artırır.	4
	Öğrenciler kendilerini ve birbirlerini yeterince objektif değerlendirebilir.	2
Değerlendirmeye dönük çıktılar	Öğretmeni de denetleyen bir sistemdir.	1
	Değerlendirme açısından kolaylık sağlar.	1
	Öğrenciye teknolojiyi kullanma becerisi katar.	6
	İçsel motivasyonla hareket eden, özdenetime sahip çıkan öğrenciler yetiştirmeye imkan sağlar.	4
	Öğrencinin bağımsız hareket etmesini sağlar.	3
	Özgüven, özsaygı, yaratıcılık, süreyi etkili kullanma becerilerini geliştirir.	2
Becerilere dönük çıktılar	Yazısı okunaklı olmayanlar anlaşılabilir yazı etkinlikleri gerçekleştirebilir.	1

Tablo 4’de de görüldüğü üzere öğretmenlerin e-portfolyonun çıktıları hakkındaki görüşleri temasında üç alt kategori ortaya çıkmıştır. İlk olarak dijital çıktılar kategorisinde öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları kod zamandan ve mekândan bağımsız e-portfolyoya ulaşılabilmesi kodu olmuştur. Yeni nesil öğrenme ve depolama şeklinin olması kodu da dikkati çekerken öğretmenlerin üzerinde durduğu önemli bir kod ise siber güvenlik kodu olmuştur. Bu konuda öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Her zaman ulaşılabilir ve güncelleyebilirsiniz.” (Ö17)

“E portfolyo internet portfolyosunda istenilen bilgilere kolay bir şekilde ulaşabilmemizi sağlar. Öğrenci bilgileri düzenli bir şekilde kaydedilip depolanabilir. Öğrencinin eğitim seviyesi yükseldiğinde öğrenim göreceği kuruma kolayca ulaştırılabilir. Kâğıt kalem portfolyosunda bilgilerin düzenli kayıt altına alınamayabilinir ve ihtiyaç duyulan her zamanda kolayca ulaşılabilir.” (Ö20)

Öğretmenlerin e-portfolyonun çıktıları hakkındaki görüşleri temasında değerlendirmeye yönelik çıktılar kategorisinde en çok görüş bildirilen kod; standart testlere kıyasla daha isabetli yordama yapmayı sağlaması olmuştur. Öğrenci odaklı ve öğrencinin bireysel gelişimiyle ilgili olması diğer önemli bir koddur. Değerlendirme konusundaki ortaya çıkan kodlar gerek standart testler gerek de kâğıt-kalem portfolyosu açısından kıyaslamalar içermektedir. Bu konuda öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Standart testler öğrencinin gelişimini ortaya koyuyor mu? Akademik olarak kısa, nadiren uzun, süreli bellek kapasitesini ortaya koyuyor olabilir. “Gelişim” dediğimiz şeye bakış açımız da önemli. Çizdiğimiz resimlere güneşi eklemekte bir gelişimdir ya da okuduğumuz

kitaplarda ortak bir özellik fark edebilmekte kendini tanımak adına bir gelişimdir. "Doğru" "Yanlış" tan kurtulmamız başlı başına bir gelişim; özgürlük ve özgünlüktür." (Ö5)

"Çocuklar gelişim süreçleri içerisinde her açıdan sürekli farklılıklar göstermektedirler. Birinci sınıfta zorlandığı bir derste üçüncü sınıfta çok başarılı olabiliyor. Birinci sınıfta okuma yazmaya geçemeyen bir öğrenci dördüncü sınıfa geldiğinde sınıfın en başarılı öğrencisi olabiliyor. Bütün bu gelişim süreci iyi bir şekilde takip edildiğinde öğrenciyle ilgili doğru çıkarımlarda bulunulabilir. Sadece standart testler çocuğu tanımak için yeterli değildir." (Ö2)

Öğretmenlerin e-portfolyonun çıktıları hakkındaki görüşleri temasında üçüncü kategori becerilere dönük çıktılar kategorisidir. Bu kategoride en fazla öğrencinin teknolojiyi kullanma becerisine değinilmiştir. Ayrıca sosyal beceriler de kodlar arasında yer alırken bir kişi yazısı okunaklı olmayan öğrencilerin e-portfolyoda daha anlaşılabilir yazılar ortaya koyabileceğini dile getirmiştir. Bu konudaki örnek öğretmen görüşü şu şekildedir:

"Öğrencinin teknolojiyi kullanma becerisi artar, ürünlerin saklanması kolaylık sağlar, teknolojinin diğer alanlarını da (video, müzik, poster hazırlama vb.) sunumuna ekleyerek daha etkili bir sunum gerçekleştirmiş olur." (Ö11)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin e-portfolyo hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, farkındalık teması açısından incelendiğinde bu temanın altındaki üç kategori birlikte ele alındığında sınıf öğretmenlerinin genel olarak e-portfolyo hakkındaki farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu söylenebilir. Bununla birlikte araştırmada bilgi sahibi olma ve yeterlilik kategorisinde katılımcıların yarısının bu konuda bilgi sahibi olduğu ve kendilerini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuç Çukurbaşı ve Kıyıcı (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının e-portfolyoyu işlevsel olarak kullandıkları ve yeterince bilgiye sahip olduğuna dair elde edilen sonuç ile tutarlılık göstermektedir. Fakat sözü edilen araştırmada öğretmen adaylarının bilgilerinin yeterli olması çalışma grubunda yer alan katılımcıların e-portfolyo uygulamasına yönelik bilgilerinin ve deneyimlerinin lisans eğitimi esnasında aldıkları derslerle ilişkili olabilir. Öğretmenlerin bir kısmının kendisini bu konuda yetersiz hissetmesinin sebebi ise bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitim almamalarıdır. Bu araştırmada öğretmenlerin bir kısmının e-portfolyo konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmekle birlikte portfolyo kullanımı konusunda da yeterli donanıma sahip olmadıkları çeşitli araştırmalarla (Birgin ve Baki, 2007; Çakan, 2004) da ortaya çıkarılmıştır. Kullanım tipleri" kategorisinde katılımcıların en çok "e-portfolyo okullarda izleme, değerlendirme, geliştirme, yöneltme ve yerleştirme amacıyla kullanılabilir." ifadesi göze çarparken, "kullanım amaçları" kategorisinde ise "öğrenme ürünleri içermesi" ve "bütünsel ve gelişimsel bir değerlendirme sağlaması" en çok dikkat çeken ifadeler arasındadır.

Sınıf öğretmenlerinin "e-portfolyonun işlevleri" temasına ilişkin olarak belirlenen kategoriler altındaki kodlar incelendiğinde genel olarak sınıf öğretmenlerinin e-portfolyonun çok sayıda işlevi olduğundan söz ettikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin "e-portfolyonun işlevleri" teması altında yer alan "bu yöntemin diğer değerlendirme yöntemlerinden farkı" kategorisinde katılımcılar en çok "bu yöntemde farklı olarak bireylerin akademik ve kişisel gelişim sürecinin bütünsel ve gelişimsel olarak ele alınması" görüşünde buldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bu yöntemin diğer yöntemlerden farkına ilişkin olarak ortaya çıkan sekiz farklı koddan da anlaşılacağı üzere katılımcılar bu yöntemin diğer yöntemlerden farklı ve çok sayıda üstünlüğünün olduğunu düşünmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuca benzer olarak Aktay ve Gültekin (2014) de yaptıkları çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının e-portfolyoyu kağıt temelli portfolyolardan daha etkili olduğunu düşündüklerini bulmuşlardır. Ayrıca araştırmada ortaya çıkan kodlardan biri olan "bu yöntemin diğer değerlendirme yöntemlerinden farkı" kategorisinde ortaya çıkan "öğretmen, öğrenci ve veli açısından bilgilendirici olması, öğrenciyi motive etmesi", "Blackwell (2013) ile Gürol ve Demirli (2006) tarafından yapılan araştırmada elde edilen e-portfolyo kullanılan sınıflarda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonunun arttığına dair elde edilen sonuç ile benzerlik göstermektedir. Yine aynı temanın e-portfolyonun avantajları kategorisinde katılımcıların en çok "Öğrencinin kendi gelişimini görmesi açısından öğrenmeye katkı sağlar." ve "Kendini ifade edebilmeyi ve tanımayı sağlar." ifadeleri göze çarparken, yöntemin dezavantajları kategorisinde ise "Teknolojiye

erişemeyen öğrenci ve öğretmen açısından adaletsiz bir durum oluşturması” ve “Her öğrenci için e-portfolio oluşturma ve arşivlemenin zaman alıcı olması” ifadeleri dikkat çekmektedir. Bununla birlikte e-portfolioyun diğer değerlendirme yöntemlerinden farkları ve avantajları kategorisinde ortaya çıkan kodların Birgin’in (2008) portfolio uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerini incelediği çalışmasında elde ettiği sonuçlarla paralellik göstermektedir. Birgin (2008) tarafından yapılan çalışmada portfolio değerlendirme yönteminin öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirdiği, öğretmene öğrencisini daha iyi tanıma ve kapsamlı bilgi edinme imkânı verdiği, öğrencinin kendi eksiklerini görme, kendini değerlendirme fırsatı verdiği ve öğrenmede sorumluluk almaya teşvik ettiği ortaya çıkmıştır.

Gülbahar ve Köse (2006) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada e-portfolioyun öğretmen adaylarına oldukça faydasının olduğu bulunmuştur. Korkmaz ve Kaptan (2005) yaptıkları çalışmada ise fen öğretimi için e-portfolioyun öğrenci niteliklerini belirlemek, öğrenme-öğretme sürecini geliştirmek ve bilimsel gelişmeyi izlemek amacıyla kullanılabilir olduğunu bulmuşlardır. Yukarıda sözü edilen çalışmalarda elde edilen sonuçlar bu çalışmada e-portfolioyun avantajları kategorisinde ortaya çıkan kodlarla benzerlik göstermektedir. Housego ve Parker (2009) e-portfolioyun, sınıf öğretmenlerine tüm öğrenme deneyimlerini kendi kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilecek anlamlı bir birime uyumlu bir şekilde entegre etme yeteneği sağladığını ifade etmektedir. E-portfolioyun dezavantajlarına yönelik olarak ise Barış ve Tosun (2013) yaptıkları çalışmada sürecin olumsuz yönlerine ilişkin olarak öğrencilerin “Fazla zaman alması, teknolojik yetersizlikler, değerlendirme zorluğu” gibi görüşlerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Erten (2015) tarafından yapılan çalışmada da e-portfolioyun dezavantajları olarak öğrencilerin “sistem ve teknik alt yapı ile ilgili sorunlar yaşanabilmesi” ve “zaman alıcı olması” olduğunu ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte katılımcıların e-portfolioyun avantajları ve dezavantajlarına yönelik olarak ortaya çıkan kodlar kıyaslandığında katılımcıların yöntemin avantajlarının daha fazla olduğunu düşündükleri görülmektedir. Çalışmada ortaya çıkan bu sonuç Çukurbaşı ve Kıyıcı (2018), Aktay ve Gültekin (2014) ve Polat ve Köse (2013) tarafından yapılan ve öğretmen ve öğretmen adaylarının e-portfolioya karşı görüşlerinin olumlu olduğuna yönelik araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde Polat ve Köse (2013) yaptıkları çalışmada e-portfolio değerlendirmeye yönelik ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerini almışlar ve bunun sonucunda e-portfolio uygulamasının öğretmenlerin performans değerlendirmesinde bu yöntemi kullanmanın yararlı olduğunu düşündükleri sonucuna varmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin “e-portfolioyun çıktıları” temasına ilişkin olarak belirlenen kategoriler altındaki kodlar incelendiğinde genel olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin e-portfolioyun çok sayıda çıktısı olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin “e-portfolioyun çıktıları” teması altında yer alan dijital çıktılar kategorisinde en çok görülen kodlar; “e-portfolioya ulaşmanın zamandan ve mekândan bağımsız olması” ve “yeni nesil öğrenme ve depolama şekli olması” iken, “değerlendirmeye dönük çıktılar” kategorisinde “standart testlere kıyasla daha isabetli yordama yapmayı sağlaması”, “beceriye dönük çıktılar” kategorisinde ise “öğrenciye teknolojiyi kullanma becerisi katması” olarak ortaya çıkmıştır. Erten (2015) tarafından yapılan çalışmada da “e-portfolioyun zamandan ve mekandan bağımsız olması” en fazla tekrar eden kod olarak bulunmuştur. Wetzel ve Strudler (2006) tarafından yapılan çalışmada da e-portfolioyun sınıf öğretmenlerinin, belgelerine daha iyi erişim ve organizasyon imkanı verdiğini, teknoloji ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine ve öğretim standartlarını anlamalarına yardımcı olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Anagün, Atalay, Kandemir (2018) yaptıkları çalışmada e-portfolio uygulamalarının “Pedagojik Bilgi”, “Alan Bilgisi”, “Teknoloji Kullanım Becerisi” ve “Düşünme Becerisi”sine olumlu katkı sağladığı belirtmişlerdir. Karademir, Öztürk, Yılmaz, Yılmaz (2016) tarafından yapılan çalışmada da e-portfolio uygulamasının öğrencilerin bilgisayar becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Değerlendirmeye yönelik çıktılar teması altında yer alan kodlardan biri olan ve sıkça da tekrar edilen “öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alması”na ait bulgunun Bujan (1996) ve Özyenginer (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla da desteklendiği görülmektedir. Bununla birlikte Derice ve Ertaş (2011) yaptıkları çalışmada e-portfolioyun yabancı dil yazma becerisine olumlu etkisi olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmada da “beceriye dönük çıktılar” temasında e-portfolioyun öğrencilerin yazma becerisine katkı sağladığına ilişkin bir kod olduğu görülmektedir. Yine aynı tema altında ortaya çıkan “özgüven, özsaygı, yaratıcılık, süreyi etkili kullanma becerilerini geliştirmesi”ne ait ortaya çıkan bulgunun Özyenginer (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda elde ettiği bulguyla örtüştüğü söylenebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin e-portfolioyu kullanma konusundaki farkındalığı teması altında ortaya çıkan kodlar incelendiğinde, öğretmenlerin farkındalıklarının yüksek olduğu fakat bir kısmının bu konuda bilgi

sahibi olmadığı ve kendini yeterli görmediği, e-portfolyonun işlevleri hakkındaki görüşleri ve bu görüşler altında ortaya çıkan kodlar incelendiğinde, e-portfolyonun diğer yöntemlerden farklı pek çok yönünün olduğunu, avantajlarının dezavantajlarından fazla olduğunu, son olarak ise e-portfolyonun çıktılar hakkındaki görüşler (dijital, değerlendirmeye dönük ve becerilere dönük çıktılar) ve bu görüşler altındaki kodlar incelendiğinde pek çok boyutta ve alanda (örneğin, zamanda ve mekandan bağımsız olması, standart testlere kıyasla daha isabetli yordama yapması, öğrencinin teknolojiyi kullanma becerisini arttırması gibi) öğrenciye katkısının olacağını düşündükleri görülmüştür. Bu durum genel olarak öğretmenlerin e-portfolyo kullanımına yönelik bakış açılarının olumlu olduğunu ve yeterli alt yapı ve donanımına sahip olduklarında kullanmalarının önünde herhangi bir engel olmadığını göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem araştırmacılara hem de uygulamaya dönük olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özellikle birinci kademede e-portfolyoyu aktif şekilde kullanabilmeleri ve bu alanda yeterli donanımına sahip olabilmeleri için öncelikle hizmet içi eğitimler, kurslar, seminer vb. aracılığıyla teknoloji kullanma becerilerinin artırılması sağlanmalıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin her ders için e-portfolyo kullanımı zorunlu hale getirilebilir.
2. Bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel ya da karma desen kullanılarak öğretmenlerin e-portfolyo kullanımına ilişkin görüşleri ortaya çıkarılabilir. Böylelikle sonuçların evrene genellemesi mümkün olabilir.
3. Bu çalışma sınıf öğretmenleriyle yapılmıştır. Benzer çalışmalar öğretmen adayları, ilköğretim öğrencileriyle ya da farklı branştan ve farklı kademeden öğretmenlerle yapılabilir.
4. Öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerini arttırmak amacıyla hizmet öncesi eğitimlerindeki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde e-portfolyo konusuna daha fazla ağırlık verilmeli ve bu konuda uygulamalı çalışmalar yaptırılmalıdır. Bununla birlikte bu dersleri veren öğretim üyeleri de derslerinde e-portfolyoyu kullanmaya özen göstermelidir.
5. Öğretmenlere ve öğrencilere e-portfolyonun faydası, amacı, kapsamı ayrıntılı bir şekilde anlatılarak sürece aktif katılmaları ve kullanmaları konusunda teşvik edilmeleri ve kullanma konusunda istekli olmaları sağlanmalıdır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 23.03.2020 tarihli ve 2472 sayılı yazı ile etik izin alınmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aktay, S. ve Gültekin, M. (2014). İlköğretimde webfolyo uygulaması: öğretmen ve öğrenci görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 806-819.
- Alan, S. (2014). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda e-portfolyo kullanımının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Alawdat, M. (2013). Using e-portfolios and ESL learners. *US-China Education Review A*, 3(5), 339-351.
- Anagün, Ş., S., Atalay, N., Kandemir, C., M. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının e-portfolyo uygulaması deneyimleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 9(2), 102-124.
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning*. <http://www.qca.org.uk/7659.html> adresinden 03.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Barnstable, K. (2010). *41 benefits of an e-portfolio*. <http://kbarnstable.wordpress.com/2010/01/08/41benefits-of-an-eportfolio/> adresinden 08.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bariş, M. F., & Tosun, N. (2013). Influence of e-portfolio supported education process to academic success of the students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 492-499.
- Barrett, H. C. (1994). Technology-supported assessment portfolios. *The Computing Teacher*, 21, 9-12.

- Blackwell, J. (2013). *Teacher perceptions of electronic portfolios as a technology integration tool*. Yayınlanmamış doktora tezi, Walden University, Minnesota.
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Birgin, O., & Baki, A. (2007). The use of portfolio to assess student's performance. *Journal of Turkish science education*, 4(2), 75-90.
- Bujan, J. (1996). *Increasing students' responsibility for their own learning*. Eric Dokümanı Servis Numarası: Ed 400072.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, H., & Mazow, C. (2002). *Electronic learning portfolios in student affairs*. <http://www.naspa.org/netresults/article.cfm?ID=825> adresinden 06.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-104.
- Çukurbaşı, B., Kıyıcı, M. (2018). Öğretmen adaylarının elektronik portfolyoya yönelik görüşlerinin incelenmesi: Weebly örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 01-14.
- Derice, D. ve Ertaş, A. (2011). Elektronik portfolyonun yabancı dilde yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, 44(2), 73-94.
- Drier, H. N. (1997). Career portfolios — don't leave home without one. *Career Planning & Adult Development Journal*, 12(4), 55-60.
- Erten, P. (2015). *Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamında e-portfolyo uygulamasının akademik başarıya, tutumlara, motivasyona ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Fenton, R. (1996). Performance assessment system development. *Alaska Educational Research Journal*, 2(1), 13-22.
- Filkins, D. T. (2010). *The acquisition of electronic portfolio support staff expertise: A theoretical model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Baylor University, Teksas.
- Girod, M. & Cavanaugh, S. (2001). Technology as an agent of change in teacher practice. *Journal of Massachusetts Computer Using Educators*, 11(3), 1-8.
- Gibson, D. (2006). E-portfolio decisions and dilemmas. In A. Jafari, & C. Kaufman (Eds.), *Handbook of research on e-portfolios* (pp. 134-144). Hershey, PA: IGI Global.
- Gürol, M., & Demirli, C. (2006, April). *E-portfolyo sürecinde öğrenci motivasyonu*. VI. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, KKTC.
- Goeman, R.L. (2007). *Teacher candidates' perceptions of traditional classroom assessments and electronic portfolio classroom assessments*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Nebraska, Omaha.
- Gülbahar, Y. ve Köse, F. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirme için elektronik portfolyo kullanımına ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2),75-93.
- Heath, M. S. (2004). *What is a professional portfolio and why do I need one. Electronic portfolios: A guide to professional development and assessment*. Worthington, OH: Linworth Publishing.
- Heath, M. (2005). Are you ready to go digital? The pros and cons of electronic portfolio development. *Library Media Connection*, 23(7), 66-70.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., ve Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. The United States of America: The Regents of the University of California.
- Herner, L. M., Karayan, S., McKean, G., & Love, D. (2003). Special education teacher preparation and the electronic portfolio. *Journal of Special Education Technology*, 18, 44-49.
- Hertels, E. (2004). *Experiential learning portfolios in professional programs: A Canadian perspective*. Bolton, MA: Anker Publishing.
- Hope, J. (2005). Student portfolios: documenting success. *Techniques Making Education and Career Connections*, 79, 26-31.
- Housego, S. ve Parker, N. (2009). Positioning e-portfolios in an integrated curriculum. *Education & Training*, 51(5/6), 408-421.
- Höçük, S. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin elektronik portfolyoların kullanımı ile ilgili görüşleri*. IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 4-7 Mayıs 2012, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Karademir, T., Öztürk, T. H., Yılmaz, G. K. & Yılmaz, R. (2016). *Contribution of using e-portfolio system with peer and individual enhancing computer skills of students*. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 936-941). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Kılınç, M. (2019). The usage level of time-saving measurement and evaluation techniques in teacher training programs. *International Education Studies*, 12(10), 123-129.
- Kimball, M. A. (2003). *The web portfolio guide*. New York: Longman.
- Klein, N. D. (2014). *Understanding and improving pedagogical aspects of a general education e-portfolio*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Clemson University, South Caroline.
- Kohn, A. (2000). *The case against standardized testing: Raising the scores, ruining the schools*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2005). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için elektronik portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology -TOJET*, 4(1), 101-106.
- McCowan, C., Harper, W., & Hauville, K. (2005). Student e-portfolio: The successful implementation of an e-portfolio across a major Australian university. *Australian Journal of Career Development*, 14(2), 40-52.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mills, A. J., Durepos, G. V. & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of case study research*. Volume 1. USA: Sage Publications.
- Montgomery, K. (2001). *Authentic assessment: A guide for elementary teachers*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Önal, N., & Çakır, H. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerine ilişkin özgüven algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 117.
- Özgür, H. (2016). Facebook sosyal ağına entegre e-portfolyo yazılımının akademik başarı ve öğretim sürecinde kullanımına yönelik tutuma etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 38-56.
- Özgür, A., Z. ve Kaya, S. (2011). The management aspect of the e-portfolio as an assessment tool: sample of Anadolu university. *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET*. 10(3), 296-303.
- Özyenginer, E. (2006). *Bilgisayar dersinde elektronik portfolio yöntemi kullanımı üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pimentel, J., M. (2010). *High school teachers' perceptions of eportfolios and classroom practice: A single-case study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Johnson & Wales University, Providence, Rhode Island.
- Polat, M. V. & Köse, Y. (2013). Okullarda bir performans değerlendirme aracı olarak e-portfolyo kullanımına yönelik ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 59-82.
- Riedinger, B. (2006). Mining for meaning: teaching students how to reflect. A. Jafari, & C. Kaufman (Ed.), *Handbook of research on e-portfolios* (pp.89-100). Hershey, PA: IGI Global.
- Serafini, F. (2000). Three paradigms of assessment: measurement, procedure, and inquiry. *Reading Teacher*, 54, 384-393.
- Stevenson, H. J. (2006). Using e-portfolios to foster peer assessment, critical thinking, and collaboration. In A. Jafari, & C. Kaufman (Eds.), *Handbook of research on e-portfolios* (pp.111-123). Hershey, PA: IGI Global.
- Stoddart, S. K. (2006). A study of electronic portfolio development in the school of education at marian college. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University, Minnesota.
- Wang, S., & Wang, H. (2012). Organizational schemata of e-portfolios for fostering higher-order thinking. *Information Systems Frontiers*, 14(2), 395-407.
- Wetzel, K., Strudler, N. (2006). Costs and benefits of electronic portfolios in teacher education: student voices. *Journal of Computing in Teacher Education*, 22(3), 69-78.
- Yancey, K. B. (1996). Dialogue, interplay, and discovery: Mapping the roles and the rhetoric of reflection in portfolio assessment. In C. Calfee & P. Perfumo (Eds), *Writing portfolios in the classroom*. Policy and practice, promise and peril. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yancey, K. (2009). Electronic portfolios a decade into the twenty-first century: What we know, what we need to know. *Peer Review*, 11, 28-32.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 5. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zubizarreta, J. (2004). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Bilge GÖK

bilgeb@hacettepe.edu.tr

Doç. Dr. Özlem BAŞ

ozlembas@hacettepe.edu.tr

Mahmut AYAZ

mahmutaya@hotmail.com

Strategic Work Suggestions for Hasan Ferit Alnar's Qanun Concerto

Nurten ÇALHAN, <https://orcid.org/0000-0003-0969-5331>

Abstract

Musical and technical difficulties in Alnar's Qanun Concerto can be facilitated by such strategic studies. In this study, it is aimed to provide the ease of learning and performing the Qanun Concerto while working, by including the strategic study suggestions of Hasan Ferit Alnar regarding the musical and technical difficulties in some passages in the Qanun Concerto. In this context, in the Qanun Concerto previously performed by the researcher, the passages that the qanun performers may have difficulties while working are determined. Among the strategies for taking notes, grouping, and organizing for studying the determined passages, melodic organizing and harmonic organizing strategies were selected and exemplified. The research can be described as a special situation study in a theoretical dimension. It can be said that the Qanun Concerto of Alnar has been practiced by a few qanun performers until today. It was concluded that this situation was caused by the difficulty of the execution of the work. It is believed that the proposed strategic study will facilitate and encourage the qanun performers to execute the Concerto. At the same time, it is hoped that through the strategic study, the number of qanun performers that will enforce Hasan Ferit Alnar's Qanun Concerto will increase. In the literature, no study on strategic study proposals was encountered in studying a work in the field of qanun. In this aspect, it is thought that the research will contribute to the field in terms of presenting different perspectives to the qanun performers.

Keywords: Qanun, Qanun Concerto, Strategy, Learning Strategies.



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 1105-1115
DOI: 10.17679/inuefd.757877

Article type:
Research article

Received : 25.06.2020
Accepted : 04.09.2020

Suggested Citation

Çalhan, N. (2020). Strategic Work Suggestions for Hasan Ferit Alnar's Qanun Concerto, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 1105-1115. DOI: 10.17679/inuefd.757877

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Learning includes acquiring and changing knowledge, skills, strategies, beliefs, attitudes and behaviors (Schunk, 2009). It is possible for individuals to learn and use the information they produce by learning to learn. Learning to learn requires learning learning strategies (Taşdemir ve Tay, 2007). Learning strategies not only enable the individual to learn easily and permanently, but also increase the productivity in learning (İflazoğlu Saban ve Tümkaya, 2008). There are various researches about the usefulness of learning strategies on instrument learning and study in the literature (Afacan, 2018; Akın, 2007; Er ve Kuş Özer, 2011; Kurtuldu, 2012; Uludağ, 2015; Yokuş, 2009). From this point of view, it can be said that learning strategies will be useful in instrument learning and works. Especially that require to be virtuosity will facilitate the performance of the works.

Purpose

The aim of this research is to provide examples of strategic work in the study of the Qanun Concerto of Hasan Ferit Alnar. In addition, by providing examples of working on musical and technical difficulties in some passages in the Qanun Concerto, it is to provide ease of learning and executing the Qanun Concerto while working.

Method

In this research, learning strategies are proposed for the Qanun Concerto in the context of the question "Which strategic studies can be applied to overcome the musical and technical difficulties in the study of Hasan Ferit Alnar's Qanun Concerto?" With this aspect, the research can be described as a special situation study in a theoretical dimension.

Practice Examples / Recommendations For Strategic Studies

In this study, in the Concerto of Qanun executed by the researcher, the passages that the qanun performers may have difficulty while working are determined. Among the strategies for taking notes, grouping, and organizing for studying the determined passages, melodic organizing and harmonic organizing strategies were selected and exemplified.

Conclusion

In this research, suggestions for working are included within the scope of strategic studies that can be used in the study of Hasan Ferit Alnar's Qanun Concerto. One of the reasons why the Concerto of the Qanun was performed by a small number of laws could be the difficulty of execution of the work. In this context, it is thought that the examples of strategic work in the research will provide convenience to the kanun performers that will perform the Qanun Concerto of Alnar, to overcome the musical and technical difficulties in the study of the work. The study is also hoped that encourage the qanun performers to perform the Hasan Ferit Alnar's Concerto. It also will increase the number of qanun performers who perform the concerto. In addition, in the literature no study on strategic study proposals was encountered in studying a work in the field of qanun. In this aspect of the research, it can be said that it will contribute to the qanun performers in terms of offering different perspectives on strategic work.

Hasan Ferit Alnar'ın Kanun Konçertosu'na Yönelik Stratejik Çalışma Önerileri

Nurten ÇALHAN, <https://orcid.org/0000-0003-0969-5331>

Öz

Hasan Ferit Alnar'ın Kanun Konçertosu'nda yer alan müzikal ve teknik zorluklar, stratejik çalışmalarla kolaylaştırılabilir. Bu araştırmada, Hasan Ferit Alnar'ın Kanun Konçertosu'nda yer alan bazı pasajlardaki müzikal ve teknik zorluklara ilişkin stratejik çalışma önerilerine yer vererek, kanunilere Kanun Konçertosu'nu çalışırken öğrenme ve icra etme kolaylığı sağlamak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, araştırmacı tarafından daha önce icra edilen Kanun Konçertosu'nda kanunilerin çalışırken zorlanabileceği pasajlar belirlenmiştir. Belirlenen pasajların çalışılmasına yönelik metin kenarına not alma, gruplama ve örgütleme stratejilerinden melodik örgütleme ve armonik örgütleme stratejileri seçilmiş ve örneklendirilmiştir. Bu araştırma, teorik boyutta bir özel durum çalışması olarak nitelendirilebilir. Alnar'ın Kanun Konçertosu'nun günümüze kadar az sayıda kanuni tarafından icra edildiği söylenebilir. Bu durumun eserin icra zorluğundan kaynaklandığı düşüncesiyle verilen stratejik çalışma önerilerinin Kanun Konçertosu'nu icra edecek kanunilere eserin çalışılmasında kolaylık sağlayacağı ve kanunileri eseri icra etmeye teşvik edeceği düşünülmektedir. Bununla birlikte stratejik çalışma yoluyla Hasan Ferit Alnar'ın Kanun Konçertosu'nu icra edecek kanunilerin sayısının artacağı umulmaktadır. Literatürde kanun alanında bir eserin çalışılmasında stratejik çalışma önerilerine ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu yönüyle de araştırmamızın, kanunilere farklı bakış açılarını sunması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kanun, Kanun Konçertosu, Strateji, Öğrenme Stratejileri.



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 1105-1115
DOI: 10.17679/inuefd.757877

Makale türü:
Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi : 25.06.2020
Kabul Tarihi : 04.09.2020

Önerilen Atf

Çalhan, N. (2020). Hasan Ferit Alnar'ın Kanun Konçertosu'na Yönelik Stratejik Çalışma Önerileri. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1105-1115. DOI: 10.17679/inuefd.757877

GİRİŞ

Öğrenme, bilgi, beceri, strateji, inanç, tutum ve davranışların kazanılmasını ve değiştirilmesini kapsamaktadır (Schunk, 2009). Öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşimde bulunması sonucu bireyde oluşan davranış değişikliğidir. Öğrenme, belli bir sürede sonuçlanan bir olay değildir. Bireyin yaşamı boyunca devam eder (Tay, 2002). Bireylerin bilgiyi üretmesi ve ürettiği bilgiyi kullanması öğrenmeyi öğrenmesiyle mümkün olabilir. Öğrenmeyi öğrenme ise öğrenme stratejilerini öğrenmeyi gerektirir (Taşdemir ve Tay, 2007). Öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin tümüdür. Bu teknikler, birey tarafından öğrenme sırasında bilgi işleme sürecini etkilemesi için kullanılan davranış ve düşüncelerdir (Aykaç, 2014). Öğrenme stratejileri, öğrenenin, öğrenirken nerede hata yaptığını, öğrenebilmek için ne yapması gerektiğinin farkına varmasını ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşiminin artmasını sağlamaktadır (Duman, 2008). Öğrenme stratejileri, bilginin kazanılması, hatırlanması ve aktarılmasında oldukça etkilidirler (Kılınçer ve Aydınur Uygun, 2013a). Öğrenme stratejileri, bireyin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamanın yanı sıra öğrenmedeki verimliliği de artırır (İflazoğlu Saban ve Tümkeya, 2008).

Bilgiyi işleme kuramına dayanan öğrenme stratejileri, bu kuramın özelliklerini içinde barındırır ve öğrencilerin veya bireylerin kendi kendilerini öğrenmelerini sağlayan etkinliklerden oluşur (Kılınçer ve Aydınur Uygun, 2013b). Bilgiyi işleme kuramı öğrenmeyi bilişsel açıdan incelemektedir. Bilgiyi işleme kuramı 1) Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır? 2) Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir? 3) Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır? 4) Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır? sorularına cevap aramaktadır. Öğrenme stratejileri, bilgiyi işleme kuramı kapsamında yer alan içsel-bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine dayalı olarak öğrenenin kendi öğrenmesinde ve öğrenmesini yönlendirmede kullandığı stratejilerdir. Bu stratejiler, dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler, anlamlandırmayı arttıran stratejiler, geri getirmeyi arttıran stratejiler ve yürütücü biliş stratejileri olmak üzere beş kategoriye ayrılmaktadır (Senemoğlu, 2018).

İlgili literatür incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisine yönelik yapılmış çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir (Afacan, 2018; Akın, 2007; Aydemir, 2007; Belet ve Yaşar, 2007; Bıyıklı ve Doğan, 2015; Bümen, 2002; Çalışkan, 2010; Çetingöz ve Açıkgöz, 2009; Dikbaş ve Kaf Hasırcı, 2008; Duran ve Er, 2019; Er ve Kuş Özer, 2011; Kurtuldu, 2012; Kuyumcu Vardar ve Arsal, 2014; Şahin ve Uyar, 2011; Taşdemir ve Tay, 2007; Tay, 2007; Uludağ, 2015; Yokuş, 2009). Bu araştırmalar arasından öğrenme stratejilerinin çalgı öğrenme ve çalışmada yararlı olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Afacan, 2018; Akın, 2007; Er ve Kuş Özer, 2011; Kurtuldu, 2012; Uludağ, 2015; Yokuş, 2009). Bu açıdan bakıldığında, öğrenme stratejilerinin çalgı öğreniminde ve eser çalışmalarında yararlı olacağı söylenebilir. Özellikle virtüözite isteyen eserlerin çalışılmasında öğrenme stratejilerinin kullanılmasının, icra etmede kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Konçerto terimi, ilk olarak Barok dönemde ortaya çıkmış ve Klasik döneme kadar gelişimini devam ettirmiştir (Yarkin, 2019). Konçerto, solo çalgı/çalgılar ile orkestranın birbiriyle çekişmesine karşılıklı ve birlikte seslendirdikleri bir eserdir. Konçertonun solo partisi, daha parlak ve gösterişli, teknik yönden virtüözite isteyen bir partidir (Cangal, 2011). Çalgısal konçertolar, konçerto grosso ve solo konçerto biçiminde yapılırlar. Konçerto, solo çalgı/çalgılar ile orkestranın karşılıklı diyaloglarından oluşur (Tıknaç, 2004).

Günümüzde çeşitli kanuniler tarafından icra edilen Hasan Ferit Alnar'ın Kanun Konçertosu'nun, kanun için yazılmış ilk konçerto özelliğine sahip olduğu söylenebilir. Hasan Ferit Alnar, konçertoyu 1946 yılında Roma'da bulunduğu sıralarda yazmaya başlamış ve ertesi yıl Ankara'da tamamlamıştır. Kanun Konçertosu ilk defa 1951 yılında Viyana Radyosunda Viyana Senfonicileri Orkestrası eşliğinde Alnar tarafından icra edilmiştir. Alnar, konçertonun 3. Bölümünü 1958 yılında tekrar yazmış ve esere son halini vermiştir (Ak, 2014). İlk kez Hasan Ferit Alnar tarafından 1951 yılında icra edilen Kanun Konçertosu'nun, günümüze kadar çeşitli kanuniler tarafından icra edildiği söylenebilir. Örneğin; 1997 yılında Tahir Aydoğdu, 1980 yılında Prof. Dr. Ruhi Ayangil, 2006 yılında Doç. Dr. Halil Altınköprü, 2016 yılında Doç. Dr. Oğuz Karakaya, 17 Nisan 2018 yılında Nurten Çalhan ve 25 Ekim 2018 yılında ise Dr. Öğr. Üyesi Güniz Alkaç, Doç. Dr. Ayşegül Kostak Toksoy ve Doç. Dr. Esra Berkman tarafından icra edilmiştir.

Alnar, konçertoda kanun çalgısının teknik özelliklerini orkestrasyon tekniği ile birleştirmiş ve makamsal dili ustaca işlemiştir (Avdan, 2014). Kanun Konçertosu, Türk müziğinin makamsal ve ritmik özelliklerini çağdaş müzik (polifony) ile birleştirmesi ve kanunun teknik imkanlarının en üst düzeyde ele alınması bakımından önemlidir (Ciyas Güzey, 1998). Alnar'ın Kanun Konçertosu'nda özellikle seri mızrap geçişlerinin ve sürekli mandal değişimlerinin olmasıyla birlikte eserin orkestra ile birlikte icrası da ayrı bir zorluk niteliği taşımaktadır (Avdan, 2014). Bu bakımdan, öğrenme stratejilerinin Kanun Konçertosu'nun çalışılmasında kanunilere kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrenme stratejisinde, uygun durumda uygun stratejiyi seçip kullanmak

önemli bir unsurdur (Senemoğlu, 2018). Bu bağlamda, araştırmacı tarafından icra edilen Kanun Konçertosu'nda kanunilerin çalışırken zorlanabileceği pasajlara uygun olduğu belirlenen metin kenarına not alma, gruplama ve örgütleme stratejilerinden melodik örgütleme ve armonik örgütleme stratejileri seçilmiş ve örneklendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Hasan Ferit Alnar'ın Kanun Konçertosu'nun çalışılmasında stratejik çalışma örnekleri yoluyla kanunilere, Kanun Konçertosu'nda yer alan bazı pasajlardaki müzikal ve teknik zorluklara ilişkin çalışma örneklerine yer vererek Kanun Konçertosu'nu çalışırken öğrenme ve icra etme kolaylığı sağlamaktır.

Araştırmanın Önemi

Bireylerin öğrenme faaliyetlerinde karşılaştıkları güçlükleri aşabilmesi onların nasıl öğreneceklerini bilmesine bağlıdır (Tay, 2002). Bireyin kendi öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenmede yararlanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanabilmesi öğrenmeyi öğrenmesiyle mümkün olur. Öğrenmeyi öğrenme kavramlarından biri öğrenme stratejileridir (İflazoğlu Saban ve Tümkaya, 2008). Bu bağlamda, kanunilerin Kanun Konçertosu'nu çalışırken zorlanabilecekleri pasajlarda öğrenme stratejilerinden örnekler verilmesinin kanunilere eseri icra etmede kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, ilgili literatür incelendiğinde, Alnar'ın Kanun Konçertosu'nun çalışılmasında müzikal ve teknik zorlukların üstesinden gelmeye yönelik stratejik çalışmalara ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle de alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Hasan Ferit Alnar'ın Kanun Konçertosu'nun çalışılmasında müzikal ve teknik zorlukların üstesinden gelmeye yönelik hangi stratejik çalışmalar uygulanabilir? sorusu bağlamında Kanun Konçertosu'nu çalışırken uygulanabilecek öğrenme stratejileri örnekleri önerilmektedir. Bu bağlamda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modelinden yararlanılmıştır. Döküman analizi, basılı veya elektronik dökümanların incelenmesi ve değerlendirilmesi için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009). Araştırma diğer bir yönüyle de teorik boyutta bir özel durum çalışması olarak nitelendirilebilir.

Evren ve Örneklem

Teorik boyutta gerçekleştirilen bu araştırmanın evreni Hasan Ferit Alnar'ın Kanun Konçertosu'dur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Hasan Ferit Alnar'ın Kanun Konçertosu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, Hasan Ferit Alnar'ın Kanun Konçertosu'nu çalışma sürecinde karşılaşılabilecek müzikal ve teknik zorlukların üstesinden gelebilmek için araştırmacı tarafından belirlenen stratejiler kapsamında örneklendirilen pasajlara ilişkin betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Şimşek, 2009).

STRATEJİK ÇALIŞMALARA İLİŞKİN UYGULAMA ÖRNEKLERİ/ÖNERİLERİ

Bu bölümde Kanun Konçertosu'nu çalışırken kullanılacak öğrenme stratejilerine örnekler verilmiştir.

Metin Kenarına Not Alma

Öğrenmede ilk adım dikkat etmektir. Birey bir şeyi farketmeden veya algılamadan o bilgiyi işlemeye başlayamaz (Senemoğlu, 2018). Öğrenenlerin öğrenme sürecinde dikkatlerini nasıl öğrenme materyali üzerinde yoğunlaştırabileceklerini öğrenmeleri, öğrenme stratejilerinden dikkat stratejilerini öğrenmeleri ile mümkün olabilir (Tay, 2002). Dikkat stratejileri, öğrenilecek bilginin üzerine dikkati çekmeyi sağlar. Öğrenme hedeflerine bağlı olarak öğrenenler, farklı dikkati çekme stratejileri kullanabilirler (Vural, 2012). Dikkat stratejisi altını çizme ve metin kenarına not alma stratejilerini kapsamaktadır (Tay, 2007). Metin Kenarına Not Alma stratejisinde, metin kenarına alınan notlar yuvarlak içine alınan bilinmeyen sözcükler, önemli fikri belirtmek üzere satırın yanına konan yıldızlar, benzerlik veya farklılıkları belirten notlar gibi işaret ve açıklamalar, öğrenenin dikkatini belirli noktalara yoğunlaştırmasını, önemli bilgi üstünde odaklanmasını ve hızlı bir biçimde tekrar etmesini sağlar (Senemoğlu, 2018).

Dikkat stratejilerinden olan Metin Kenarına Not Alma stratejisi, Kanun Konçertosu'nu çalışırken kanunilere yardımcı olabilir. Kanun Konçertosu'ndaki kanun pasajları içerisindeki mandal değişimleri metin kenarına not alınarak kanunilerin ön hazırlık yapması sağlanabilir. Örneğin; Kanun Konçertosu 3. Bölüm 38. sayfasında yer

alan 408. ölçüden 415. ölçü sonuna kadar olan kanun partisinde, ölçü içerisinde la bemol, mi bemol ve fa diyez değiştirici işaretleri bulunmaktadır. Sayfa 38, ölçü 416'dan itibaren fa notası naturel olmakta ve 424. ölçüden 439. ölçünün sonuna kadar olan kanun partisinde si, mi ve la notaları bemol işareti almaktadır. Boş ölçü olan 416 ile 417 ve 420 ile 421'de 422. ölçüden başlayıp 439. ölçünün sonuna kadar süren kanun pasajına ön hazırlık amacıyla metin kenarına mandal değişimleri (fa naturel ve si bemol) not alınarak kanunilere icra sırasında kolaylık sağlanabilir. Verilen örnekler Kanun Konçertosu'nun diğer kanun pasajlarında da kullanılabilir.

Gruplama

Kısa süreli belleğin, aldığı bilgi miktarı ve bilginin burada kalış süresi bakımından bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkları en aza indirmek zihinsel tekrar ve gruplama stratejileriyle mümkündür (Senemoğlu, 2018). Gruplama veya yeniden gruplama stratejisi, müziksel fikirlerin gruplanmasında ritmik ya da melodik yapının belirli bir yöntem içerisinde yeniden organize edilmesidir. Çalgısal olarak düşünüldüğünde gruplama stratejisi ile çalışılan eserin bir bölümünü ya da bir pasajını gruplayarak zihinsel olarak kolaylaştırmak ve rahatlatmak mümkün olabilir (Yokuş ve Yokuş, 2010).

Kochevitsky (1967 Akt Yokuş ve Yokuş, 2010) kullanışlı gruplamalar yapabilmek için belirlenen kısım içerisindeki notaların tek yöne hareket etmesi, aynı yapıdaki gruplar tekrarlandığında kısımların düzenlenmesi (benzer kısımların tekrarı), bir el konumu içerisinde hangi notaların kavranabileceğinin belirlenmesi ve yapılandırılmalarda grubun son notasının bir vurguya denk gelmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu ifadeler dikkate alınarak Kanun Konçertosu'nda gruplama stratejilerinin uygulanabileceği pasajlar örneklendirilmiştir. Örnek 1



Örnek 1'de gösterildiği gibi Kanun Konçertosu'nun 1. Bölüm 3. sayfasındaki 13, 14 ve 15. ölçülerine gruplama stratejisi uygulanabilir. Örnek 1'de görüldüğü üzere aynı yönde ilerleyen notalar aynı grup içerisine alınabilir. Bu gruplama yoluyla aynı yönde ilerleyen ikili notaların farkedilmesi sağlanarak, örneklendirilen pasajın zihinsel olarak çalınması kolaylaştırılabilir. Örnek 1'de gösterilen gruplama stratejisi, Kanun Konçertosu'nun 1. Bölüm 11. sayfasındaki 78 ve 79. ölçülerine de uygulanabilir.

Örnek 2



Örnek 2'de gösterildiği üzere Kanun Konçertosu'nun 1. Bölüm 9. sayfasındaki 61 ve 62. ölçülerine gruplama stratejisi uygulanabilir. Örnek 2'de görüldüğü gibi, aynı yönde ilerleyen notalar aynı grup içerisine alınabilir. Böylece dört sestem oluşan inici ve çıkıcı dizinin ve aynı yönde ilerleyen ikili nota gruplarının fark edilmesi sağlanabilir. Bu şekilde kanunilerin belirlenen pasajı zihinsel olarak icra etmesi kolaylaştırılabilir. Örnek 2'de gösterilen gruplama stratejisi, Kanun Konçertosu'nun 1. Bölüm 10. sayfasındaki 66 ve 67. ölçülerine de uygulanabilir.

Örnek 3



Örnek 3'de görüldüğü gibi, Kanun Konçertosu'nun 1. Bölüm 10. sayfasındaki 69 ve 71. ölçülere gruplama stratejisi uygulanabilir. Örnek 3'de gösterilen gruplama stratejisi yoluyla atlamalı seslerden oluşan pasajda, tutan sesler gruplanarak pasajın zihinsel analiz olarak çalınması kolaylaştırılabilir. Örnek 3'de gösterilen

gruplama, Kanun Konçertosu'nun 1. Bölüm sayfa 11 ölçü 73; sayfa 12 ölçü 86 ve 87; sayfa 13 ölçü 88 ve 89'a uygulanabilir.

Örnek 4



Örnek 4'de görüldüğü üzere, Kanun Konçertosu'nun 3. Bölüm 29. sayfasındaki 269, 270, 271 ve 272. ölçülerine gruplama stratejisi uygulanabilir. Böyle bir gruplama yoluyla dört sestem oluşan inici bir dizinin algılanması ve ezgi kalıbının kaç kez yinlendiğinin farkedilmesi sağlanabilir. Böylece belirlenen pasajın zihinsel olarak çalınması kolaylaştırılabilir. Örnek 4'de gösterilen gruplama stratejisi, Kanun Konçertosu'nun 3. Bölüm 37. sayfasındaki 392, 393, 394 ve 395. ölçülerine de uygulanabilir.

Tüm gruplama biçimlerinde zihinsel olarak düşünülürken icra etme biçiminde vurgunun hangi notada olacağı göz ardı edilmemelidir (Yokuş ve Yokuş, 2010:38).

Örgütleme

Örgütleme stratejisi, öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir (Özer, 2002). Örgütleme stratejileri, bilgiler arası bağlantılar oluşturmada ve uygun bilgiyi seçmede öğrenenlere yardımcı olurlar (Vural, 2012). Örgütleme stratejisinde birey kendine verilen materyali kendi ön bilgilerine uygun biçimde yeniden düzenlemelidir (Tay, 2002). Örgütleme stratejisi, yeni bilginin uzun süreli belleğe yerleştirmesini ve bilginin doğru öğrenilmesini sağlamak suretiyle geri getirilmesini, hatırlanmasını kolaylaştırır (Kurtuldu, 2007).

Örgütleme stratejilerinden olan Müziksel Örgütleme stratejisi, müziksel bağlantıları, ilişkileri kurmaya yönelik müziksel bilgiyi anlamlı hale getirmeyi sağlayıcı örgütleme yollarından biri olarak tanımlanabilir. Müziksel örgütleme stratejisi, *i*) melodik örgütleme, *ii*) armonik örgütleme ve *iii*) ritmik örgütleme olmak üzere üç alt başlıkta sınıflandırılabilir (Yokuş ve Yokuş, 2010).

Melodik Örgütleme

Melodik örgütlemeye müziksel fikirlerin yeniden yapılandırılarak organize edilmesi sağlanır. Melodik örgütleme parçadan bütüne ve parçalarına ayırma olarak iki alt başlığa ayrılmaktadır (Yokuş ve Yokuş, 2010). Parçadan bütüne stratejisi, müziksel bir bütünün belirlenen ardışık parçalarının birbirleriyle ilişkilendirilmesi yoluyla çalışılmasına yönelik bir yöntemdir. Takılarak icra etmek, bir eseri icra ederken karşılaşılan en temel sorunlardan biridir. Parçadan bütüne stratejisi, hem hatasız ve takılmadan icra etmeye, hem de tekrar çalışmalarının anlamlı bir biçimde pekiştirilmesine yardımcı olmaktadır (Yokuş ve Yokuş, 2010). Kanun Konçertosu'nun 1. Bölüm 2. sayfasındaki 9, 10 ve 11. ölçülerinde sıralı seslerin yoğunluğu ve atlamalı seslerin olması nedeniyle çalışırken takılmaların olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple Örnek 5'de uygulanan parçadan bütüne stratejisinin Kanun Konçertosu'nu çalışırken kullanılmasının yararlı olabileceği söylenebilir.

Örnek 5



Örnek 5'de görüldüğü gibi Kanun Konçertosu 1. Bölüm 2. sayfasındaki 9, 10 ve 11. ölçülerine parçadan bütüne stratejisi uygulanabilir. Bu stratejide her grup bir sonraki gruba bağlanacak şekilde yapılandırılır. Örnek 6'da gösterildiği gibi organize edilmesi sağlanır.

Örnek 6



Örnek 6'da görüldüğü gibi, çalışma sürecinde her bir pasajın son notasında kısa bir süre beklenmelidir. Pasaja yönelik çalışma yeterli olgunluğa eriştiği zaman diğer pasaja geçilmelidir. Gerekliyse daha sonra pasajlar birleştirilerek çalışılabilir. Örgütlenme çalışması icra etme kolaylığına ulaşıncaya kadar devam etmelidir. Parçadan bütüne örgütlenme ile kanunilerin pasajları daha kısa sürede anlamlandırması ve takılmadan icra etmesi sağlanabilir.

Armonik Örgütlenme

Armonik Örgütlenme stratejisi, müziksel fikirlerin armonik olarak yeniden yapılandırılması yoluyla gerçekleştirilir. Armonik örgütlemenin amacı eserin armonik yapısını kavramak ve anlamlandırmayı arttırmaktır (Yokuş ve Yokuş, 2010).

Örnek 8



Örnek 8'de gösterilen Kanun Konçertosu'nun 1. Bölüm 8. sayfasındaki 53 ve 54. ölçüler armonik olarak örgütlenebilir. Örnek 8'de görüldüğü üzere pasaj içerisinde dörtlü ve beşli aralıklardan oluşan melodik yapılar bulunmaktadır. Örnek 9'da armonik olarak örgütlenmiş biçimine yer verilmiştir.

Örnek 9



Örnek 9'da görüldüğü üzere dörtlü ve beşli melodik yapılar armonik olarak örgütlenebilir. Bu yöntemle pasaj içerisindeki armonik yapının görülmesi ile çalışılmasında kolaylık sağlanabilir.

Örnek 10



Çalışılan teknik çalışmalara yönelik olarak da armonik örgütlenme stratejisi kullanılabilir (Yokuş ve Yokuş, 2010). Bu kapsamda Örnek 10'da Kanun Konçertosu'nun 3. Bölüm 31. sayfasındaki 309. ölçüden başlayıp 324. ölçünün sonuna kadar süren kanun pasajına armonik örgütlenme stratejisi uygulanabilir. Örnek 10'da görüldüğü üzere her ölçüde tutan ve atlamalı sesler bulunmaktadır. Pasajın, sağ ve sol el sıralı olarak çalındığı düşünüldüğünde, sol el tutan sesi çalarken sağ el atlamalı sesi icra etmektedir veya tam tersi olarak da düşünülebilir. Bu kapsamda, armonik örgütlenme stratejisi ile pasaj içerisindeki elin konumları ve atlamalı seslerin çalınması sağlanabilir. Diğer taraftan ardışık olarak gelen aynı akorların ve bütünü daha kolay görülebilmesi için de yararlı olabilir. Örnek 11'de armonik olarak örgütlenmiş hali verilmiştir.

Örnek 11



Örnek 11'de gösterildiği gibi armonik örgütlenme ile bütünü daha kolay algılanabilmesi ve armonik yapı sadeleştirilerek pasaj içerisindeki elin konumlarını kavramak kolaylaştırılabilir. Örnek 11'de gösterilen armonik örgütlenme stratejisi, Kanun Konçertosu'nun 3. Bölüm 39. sayfasındaki 424. ölçüden başlayıp 439. ölçünün sonuna kadar süren kanun pasajına da uygulanabilir.

SONUÇ

Öğrenme stratejileri, öğrenenlerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerini sağlayabilir. Öğrenme stratejileri ile öğrenenler bağımsız öğrenen olabilir ve öğrenme süreçlerini takip ederek değerlendirme yapabilirler (Cesur, 2008). Öğrenme stratejileri, öğrenenin bilgiyi işleyerek kalıcı biçimde öğrenmesini sağlamayı amaçlamaktadır

(Özer, 2002). Bu bağlamda, öğrenme stratejileri bireyin öğrenmesini kalıcı hale getirmek ve kolaylaştırmak için kullanılabilir.

Hasan Ferit Alnar'ın Kanun Konçertosu, kanun için konçerto türünde bestelenmesi ve geleneksel Türk sanat müziğindeki makam çeşnilerini ve usullerini içinde barındırmasıyla birlikte Türk müziği ile Batı müziği sentezi olması açısından incelenmeye değer bir eserdir. Ayrıca, Alnar, Kanun Konçertosu'nu besteleyerek senfonik müziğe yeni bir çalgının tınısını da kazandırmıştır (Altınköprü, 2004). Bu bağlamda, Kanun Konçertosu'nun literatürde yer alan önemli bir eser olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, Hasan Ferit Alnar'ın Kanun Konçertosu'nun çalışılmasında kullanılacak stratejik çalışma örnekleri kapsamında çalışma önerilerine yer verilmiştir. Kanun Konçertosu'nun az sayıda kanuni tarafından icra edilmiş olmasının nedenlerinden biri olarak eserin icra zorluğu gösterilebilir. Bu bağlamda araştırmada yer verilen stratejik çalışma örneklerinin Alnar'ın Kanun Konçertosu'nu icra edecek olan kanunilere, eserin çalışılmasında müzikal ve teknik zorlukları aşmaya yönelik kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın ayrıca, kanunileri Hasan Ferit Alnar'ın Kanun Konçertosu'nu icra etmeye teşvik edeceği ve konçertoyu icra eden kanunilerin sayısının artmasını sağlayacağı umulmaktadır. Buna ek olarak, literatürde kanun çalgısına yönelik bir eserin çalışılmasında kullanılacak stratejik bir çalışma örneğine rastlanılmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle de kanunilere stratejik çalışmaya yönelik farklı bakış açıları sunması açısından katkı sağlayacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Afacan, Ş. (2018). *Keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrenme stratejileriyle desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarına ve keman performanslarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ak, A. Ş. (2014). *Türk musikisi tarihi*. Ankara, Akçağ Yayınları.
- Akın, Ö. (2007). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri keman dersinde anlamlandırma stratejisi'nin kullanımı ve etkililik düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Altınköprü, H. (2004). *Cumhuriyet döneminde Türk müziğinde çağdaşlaşma çalışmaları ve Hasan Ferit Alnar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Avdan, T. O. (2014). *Hasan Ferit Alnar'ın kanun konçertosu ve prelüd iki dans adlı eserlerinin makam ve orkestrasyon analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Aydemir, U. V. (2007). *İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi.
- Belet, Ş. D., ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bıyıklı, C., ve Doğan, N. (2015). Öğrenme stratejilerini tekrar amacıyla kullanmanın akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 311-327. doi: 10.15390/EB.2015.2728
- Bowen, G. A., (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027.
- Bümen, N. (2002). 10. Sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 86-95.
- Cangal, N. (2011). *Müzik formları*. Ankara, Arkadaş Yayınevi.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ciyas Güzey, İ. (1998). *Hasan Ferit Alnar'ın saz semailerinin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejilerinin öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Çetingöz, D., ve Açıkgöz, K. (2009). Not alma stratejisinin öğretiminin tarih başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 577-600.
- Dikbaş, Y., ve Kaf Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme ve öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara, Anı Yayıncılık.

- Duran, A., ve Er, K. O. (2019). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme stratejilerine ve öğrenme sorunlarına olan etkisinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 799-808. doi: 10.24106/kefdergi.2767.
- Er, K. O., ve Kuş Özer, Z. (2011). Piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 47-66.
- İflazoğlu Saban, A., Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile sosyo-demografik özellikler ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-22.
- Kılınçer, Ö., ve Aydınur Uygun, M. (2013a). Piyano dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 468-493.
- Kılınçer, Ö., ve Aydınur Uygun, M. (2013b). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *NWSA-Fine Arts*, 8(2), 206-237.
- Kurtuldu, M. K. (2007). *Bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yeri ve görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kurtuldu, M. K. (2012). Dikkat stratejilerine yönelik uyarıcı işaretlerin piyano eğitiminde kullanılabilirliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 233-254.
- Kuyumcu Vardar, A., ve Arsal, Z. (2014). Öz-Düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Özer, B. (2002, Mayıs). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(1), 17-32.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri*. (M. Şahin, Çev.). Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Şahin, H., ve Uyar, M. (2011, Ekim). Öğrenme stratejileri kullanım sıklığının akademik başarıya yansımaları. I.Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Anadolu Üniversitesi'nde yapılan kongre, Eskişehir.
- Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 33-51.
- Taşdemir, A., ve Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 173-187.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tay, B. (2007). Öğrenme stratejilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde akademik başarıya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (173), 87-102.
- Tıknaz, B. (2004). *Bela Bartok viyola ve orkestra için opus post konçerto incelenmesi ve çalışma yöntemleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Uludağ, A. K. (2015). Okul çalgıları (gitar) eğitimi dersinde ekip çalışmasına dayalı stratejiler ve öğrenci başarı düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 30(3), 147-159.
- Vural, L. (2012). *Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Yarkın, N. (2019). *Geleneksel Türk müziği enstrümanlarının konçertino kullanımlarıyla, konçerto grosso türünde eser çalışması* (Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yokuş, H., ve Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi I: Öğrenme stratejileri*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

İletişim/Correspondence

Nurten ÇALHAN
calhanurten@gmail.com

The Effect of The Perception of Body Image in Adolescents on Identity Development Process

Ertuğrul Talu, Kirsehir Ahi Evran University, ORCID ID: 0000-0002-3062-6130

Abstract

Body image is assessments based on the feelings and thoughts that they have about his body. This form of evaluation related to body perceptions in adolescents can also play an active role in their identity development process. The aim of this study is to reveal the effect of body image perception on identity status, which is an indicator of identity development, in the context of gender and class level. This study has used a scripture method based on the relational model. The study group was formed by 419 adolescents studying in a high school. "Personal Information Form", "Body Perception Scale" and "Ego Identity Status Scale" were used as a data collection tool. According to the results obtained from the study, the perception of body image in adolescents does not differ significantly according to gender. According to the results of the effect of gender on the identity development process, the status of identity moratorium and diffusion varies according to gender. Identity Achievement and foreclosure is found to be significantly different according to gender. According to another finding from the study, it was found that the perception of body image in adolescents different slightly significantly depending on the level of class.

Keywords: Body image, Adolescence, Identity development, Identity status



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 21, No 2, 2020
pp. 1116-1135
DOI: 10.17679/inuefd.766776

Article type:
Research article

Received : 08.07.2020
Accepted : 04.09.2020

Suggested Citation

Talu, E. (2020). *The Effect of the Perception of Body Image in Adolescents on Identity Development Process* Inonu University Journal of the Faculty of Education, 21(2), 1116-1135. DOI: 10.17679/inuefd.766776

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Adolescence is a period of rapid changes in many developmental areas. Especially physical development is one of these changes. The effects of physical changes are not only limited to the body of the adolescent, but also affect his emotional, thoughts and behaviors (Seymour, 1998). Body image, which forms the perceptual part of physical development, is defined as the individual's evaluation of the parts of his own body and having a positive or negative attitude regarding the functions of these parts (Gündoğan 2006). Body image, which includes a multidimensional and complex structure, has been associated with biological, psychological, social and cultural factors by many researchers (Cash, 2004; Cash and Pruzinsky, 2002; Greenberg, Greenberg, Delinsky, Reese, Buhlmann and Wilhelm, 2010). Body image is essential for identity development, which is an important part of personality development, especially in adolescents (Hetherington, Parke, Gauvain and Locke, 2006). Adolescent accepting his changed body and having positive opinions about his own body are important in gaining identity. Adolescents can show a healthy development as they accept their body and physical appearance (Türküm, 2000).

Purpose

The purpose of this study is to examine the effect of body image perception on identity status, which is an indicator of identity development, in terms of gender and class level. In line with the purpose of the study, answers to the following questions were sought;

1. Does body image perception significantly predict identity status in adolescents?
2. Does the effect of body image perception on identity status of adolescents differ significantly according to gender?
3. Does the effect of body image perception on identity status in adolescents differ significantly by class level?

Method

This research is a quantitative study based on the relational model. Relational model is a research model that aims to determine the existence and degree of change between two or more variables (Karasar, 2018). The study group of the study consisted of 419 (222 Girls, 197 Boys) volunteer high school students studying at a state high school in the 2019-2020 academic year. Personal Information Form, Body Image Scale, and Expanded Objective EGO Identity Status Scale were used as data collection tools in the study. Correlation, simple linear regression analysis, t test, one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the data.

Findings

Pearson Correlation Analysis (r) was used to reveal the relationship between body image and identity statuses in adolescents. The results are given in a table. Simple linear regression analysis was performed to reveal the effect of body image on identity status (Suspended Identity and Dispersed Identity) in adolescents. The results are given in a table. Independent samples t-test was used to reveal the differentiation of body image and identity statuses by gender. Results are tabulated. One-Way Analysis of Variance was conducted in order to determine the differentiation of body image and identity statuses according to class level. Levene Test was conducted to test the homogeneity of variances before the One-Way Analysis of Variance (ANOVA). As a result of the Levene Test, no significant difference was observed between the variances. Therefore, LSD Multiple Comparison tests were used to determine the differences of subgroups.

Discussion & Conclusion

According to the results of the study, it was observed that the body image perception of adolescents did not differ significantly according to gender. studies that support the findings of this research in the literature (Eraslan and Aydoğan, 2016; Hale and Smith, 2012; Kılıç, 2019; Nicoli and Liberatore, 2011; Selvi, 2018). It has been determined. According to the results related to the effect of gender on the identity

development process, another finding, it was determined that being in the status of suspended (moratorium) and dispersed identity, which are among the identity statuses, differs according to gender, and having a successful and mortgaged identity status did not differ significantly according to gender. When this differentiation according to gender was examined, it was seen that female adolescents had higher moratorium and dispersed identity status than male adolescents. There are studies supporting the findings of this study in the literature (Akman, 2007; Allison and Schultz, 2001; Archer, 1985; Arslan, 2008; Atak, 2011; Aydın, 2017; Çakır, 2001; Çakır and Aydın, 2005; Demir, 2009; Eryılmaz and Alpay, 2011; Forbes and Ashton, 1998; Gönül, 2008; Jones and Straitmatter, 1987; Morsünbül, 2005; Solmaz, 2002; Ünlü, 2001). According to the findings of the relationship between class level, which is another variable of this study, and body image perception, a slight difference was found. It has been determined that there are studies supporting the findings of this research in the literature (Güney 2018; Kutlu,2009; Öngören, Aydemir and Öngören, 2018; Topaloğlu, 2014). According to the findings obtained regarding the relationship between class level and identity status, another variable of this study, there was a significant difference between class level and body image in some identity statuses, while no significant difference was observed only in one identity status. Considering these differences according to identity statuses, it was determined that students' participation in successful identity, dispersed identity and mortgaged identity statuses differ according to the grade level, while no statistically significant difference was found in the moratorium status according to the grade level. Studies supporting the findings of this research in the literature (Adams and Jones, 1983; Akman, 2007; Archer, 1982; Archer, 1985; Demir, 2009; Forbes and Ashton, 1998; Gavas, 1998; Graf, Mullis and Mullis, 2008; Kroger, 1987; Tiggeman, 2004; Uzman, 2002; Varan, 1990; Wires, Barocas and Hollanbeck, 1994). As a result, according to the findings obtained from this study, it was determined that body image perception in adolescents has an effect on their identity status.

Ergenlerde Beden İmajı Algısının Kimlik Gelişimi Sürecine Etkisi

Ertuğrul Talu, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3062-6130

Öz

Beden imajı, bireyin kendi bedeni hakkında sahip olduğu duygu ve düşüncelere bağlı değerlendirmeler olarak tanımlanır. Özellikle ergenlerde beden algılarıyla ilgili bu değerlendirme biçimleri, aynı zamanda onların kimlik gelişimi sürecinde de etkin rol oynayabilmektedir. Bu çalışmanın amacı ergenlerde beden imajı algısının, kimlik gelişiminin bir göstergesi olan kimlik statülerine olan etkisini; cinsiyet ve sınıf düzeyi bağlamında ortaya koymaktır. Araştırmada ilişkisel modele dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet lisesinde öğrenim gören 419 ergen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Vücut Algısı Ölçeği" ve "Ego Kimlik Statüleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ergenlerde beden imajı algısının, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Cinsiyetin kimlik gelişimi sürecine olan etkisine ilişkin sonuçlara göre ise kimlik statülerinden olan askıda (moratoryum) ve dağınık kimlik statüsünde yer almanın cinsiyete göre farklılaştığı, başarılı ve ipotekli kimlik statüsünde bulunmanın ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyinin beden imajı üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen sonuçlara göre de ergenlerde beden imajı algısının, sınıf düzeyine göre az da olsa anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden imajı, Ergenlik, Kimlik gelişimi, Kimlik statüleri



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 21, Sayı 2, 2020
ss. 1116-1135
DOI: 10.17679/inuefd.766776

Makale türü:
Araştırmamakalesi

Gönderim Tarihi: 08.07.2020
Kabul Tarihi: 04.09.2020

Önerilen Atıf

Talu, E. (2020). *Ergenlerde Beden İmajı Algısının Kimlik Gelişimi Sürecine Etkisi İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(2), 1116-1135. DOI: 10.17679/inuefd.766776

GİRİŞ

Ergenlik dönemi, pek çok gelişim alanında hızlı değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Özellikle de fiziksel gelişim, bu değişimlerin başında gelmektedir. Çünkü ergenlik dönemiyle birlikte bireylerin bedenlerinde hızlı ve önemli değişimler ortaya çıkmaktadır. Ergenlik döneminin başlangıç yılları olan erinlikle birlikte fiziksel gelişim hızlanmakta ve ergenin bedenindeki bu gelişim ve değişimleri algılama ve anlamlandırabilme süreçleri de bundan etkilenmektedir.

Fiziksel değişimlerin etkileri; ergenin sadece bedeniyle sınırlı kalmamakta aynı zamanda onun duygu, düşünce ve davranışlarının da etkilenmesine yol açmaktadır (Seymour, 1998). Fiziksel gelişimin algısal kısmını oluşturan beden imajı konusunda önemli bir araştırmacı olan Cash (2004), fiziksel görünüm konusunda iki bakış açısı olduğunu belirtir: "içeriden bakış" (bireyin kendi fiziksel deneyimi ile ilgili öznel görüşü) ve "dışarıdan bakış" (bireyin dışarıdan görünen sosyal beden imajı). Bu iki bakış açısı, beden imajının şekillenmesinde önemli bir işleve sahiptir (Cash, 2004). Bu yönüyle beden imajı, öznel bir fiziksel görünüm kavramı olarak tanımlanır ve kişinin kendi bedenini gözlemlemeye ve başkalarının, kişinin bedenine yönelik verdiği tepkilerine dayanır (Cash ve Smolak, 2011). Dıştaki somut görünüm, bireyin içsel algısını temsil eder (Kindes, 2006). Bu içsel algı süreçlerinin dış dünyaya yansımaları ise duygu, düşünce ve davranış gibi temel yapılar üzerinde çeşitli şekillendirici etkiler olarak ortaya çıkar (Reas ve Grilo, 2004). Beden imajı olarak ifade edilen bu yapının "algısal, tutumsal ve duyuşsal" bileşenleri vardır ve bu bileşenlerin oluşmasında kişinin deneyim ve gözlemlerinin rolü oldukça önemlidir (Striegel-Moore ve Franko, 2002).

Çok boyutlu ve karmaşık bir yapıyı içeren beden imajı; birçok araştırmacı tarafından biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel faktörlerle ilişkilendirilmiştir (Cash ve Pruzinsky, 2002; Cash ve Smolak, 2011; Greenberg, Greenberg, Delinsky, Reese, Buhlmann ve Wilhelm, 2010). Bu doğrultuda, beden imajı kavramına yönelik çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Beden imajı kavramını Gündoğan (2006), bireyin kendi bedeninin parçalarını değerlendirmesi ve bu değerlendirme sonrasında olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip olması olarak tanımlamaktadır. Schilder (1950) ise bedenimizin bize nasıl görüldüğü ile ilintili zihnimize yansıyan bir resim olarak tanımlarken, Cash (2012) de beden imajını; bizim kendimize nasıl görüldüğümüze dair zihinsel bir resimden ziyade, kişinin kendi bedeniyle olan ilişkisini temsil eden karmaşık bir algısal durum olarak tanımlamaktadır.

Beden imajı, bireylerin bedenleri hakkındaki düşüncelerini ve duygularını içerdiğinden psikolojik faktörler ve beden imajı arasındaki ilişki dikkat çekici bir konu haline gelmiştir (Grogan, 2010). Gelişim psikolojisindeki önemli ilkelerden biri olan "gelişim bir bütündür" ilkesine göre bir alandaki gelişimin olumlu ya da olumsuz seyri, başka bir gelişim alanına da olumlu ya da olumsuz bir etki yapmaktadır. Örneğin bedensel gelişimini olumlu algılayan birinin sosyal-duygusal gelişimi de bundan olumlu etkilenecektir. Bu da bedensel gelişimin diğer birçok gelişim alanını etkileme gücüne sahip olan temel bir gelişim alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

Ergenler için temel kaygıların başında, bedenleri ile ilgili düşünceleri gelmektedir. Onlar için beden ve bedene ilişkin algıları, bu süreçte çok önemli bir rol oynamaktadır (Keven- Aklıman ve Eryılmaz, 2017). Bu dönemde bedensel görünüme verilen önem arttıkça ergenin beden imajından hoşnutsuzluk yaşamasında da artışlar daha çok görülmektedir (Tural-Büyük ve Özdemir, 2018). Bu yönüyle bedensel gelişimin ve bunun ergen tarafından olumlu veya olumsuz algısını ortaya koyan beden imajının ergenin gelişiminde çok önemli bir aşamayı temsil ettiği ve pek çok gelişim alanını da etkilediği bilinmektedir (Voelker, Reelve Greenleaf, 2015). Beden imajı, özellikle de ergenlerde kişilik gelişiminin önemli bir parçası olan kimlik gelişimi için temel bir öneme sahiptir (Hetherington, Gauvain, Ross, Parke, ve Locke, 2006).

Kimlik gelişimi, ergenler için kendini kanıtlama ve kimliğini ortaya koyma çabalarının ön plana çıktığı zor ve karmaşık bir süreci içermektedir (Adelson, 1980; UbaveHuang, 1999; Wires, Barocas ve Hollenbeck, 1994). Bu süreçle birlikte birey bedenindeki hızlı değişimleri, bunların nedenlerini ve kim olduğunu sorgulamaya başlamaktadır (Erikson, 1968). Erikson, kimlik gelişimi sürecini ergenlik döneminin en önemli krizinin farklı roller sonucunda ortaya çıkan karışıklık içerisinde bireyin gerçek kimliğini keşfetme sürecindeki çabaları olarak ele almaktadır (Gerrig ve Zimbardo, 2014). Bu dönemde "Ben kimim?", "Neyim?" ve "Ne olmak istiyorum?" gibi sorulara yanıt aramaya başlar. Bu yanıt arayışlarına bağlı olarak gerçekleşen bir dizi denemeler, ergenlerin kimlik kazanma sürecindeki çabalarını ortaya çıkarır. Eğer ergen, bu çabaları

sonucunda ortaya çıkan krizlerin üstesinden gelebilirse başarılı bir kimlik sentezi gerçekleştirir ve bu doğrultuda sağlıklı bir yetişkinliğe geçiş yapabilir (Erden ve Akman, 2001; Erikson, 1968; Luyckx, Schwartz, Goossens ve Soenens, 2008).

Erikson'dan sonra kimlik kavramı ve gelişimi üzerine çalışmalar yapan bir diğer kişi de James Marcia olmuştur. Marcia; Erikson'un "Psikososyal Gelişim Kuramı"nın temel kavramlarını kabul etmekle birlikte, kimlik kazanım süreciyle ilgili bunalım yaşama (arayış) ve bağlanma (karar verme) olmak üzere yeni kavramlar eklemiştir. Ayrıca kimliğin ölçülebilir özelliklerini vurgulayarak dört çeşit kimlik statüsünden bahsetmiştir (Marcia, 1966).

a) Başarılı Kimlik Statüsü: Kimlik kazanımındaki en üst statü, başarılı kimlik statüsüdür (Morsünbül, Crocetti, Çok ve Meeus, 2016). Bu statüde yer alan ergenler, alternatifleri sürekli araştırırlar. Bilinçli bir şekilde yaptıkları bu araştırma, sorgulama ve rol denemeleri sonucu bir kimliğe bağlanma gerçekleştirirler (Santrock, 2020). Bu statüde yer alan ergenler; kimlik karmaşasını başarılı bir şekilde çözmüş ve kimlik krizini atlattığı, kendileri ile uyum içinde olan ve neleri yapıp yapamayacaklarına dair sınırlarının bilincinde olan kişilerdir (Marcia, 1966).

b) Askıya Alınmış/ Moratoryum Kimlik Statüsü: Bu statüde yer alan ergenler, kimlik yapısını oluşturmada bir kimlik krizi yaşarlar ve aynı zamanda bir arayış içerisine girerler. Fakat onların bu çabası iki kutupludur: Hem uyum sağlamak ve bağlanmak isterler hem de bireyselliklerini kaybedecekleri endişesiyle isyan etme yönelimindedirler (Demir ve Derelioğlu, 2010). Bu doğrultuda çeşitli seçenekleri araştırır ve sorgularlar fakat belirginleşmiş bir bağlanma davranışı gösteremezler. Bu dönem, bir nevi bekleme ve olgunlaşma dönemi olarak da adlandırılabilir (Erikson, 1984).

c) İpotekli/Bağımlı Kimlik Statüsü: Bu kimlik statüsünde yer alan ergenler, herhangi bir kimlik krizi yaşamaz ve karar alma süreçleri için herhangi bir arayış içine girmezler (Zimmerman, Lannegrand, Safont-Mottay ve Cannard, 2015). Bilinçli bir şekilde araştırma yapmadan, seçenekleri sorgulamadan bağlanma yaparlar. Kimliğin oluşumunda kendi iradelerinden çok anne, baba, yakın akraba gibi önem verilen ve otorite olarak görülen kişilerin etkisi görülmektedir (Marcia, 1993).

d) Dağınık Kimlik Statüsü: Bu statüde yer alan ergenler, herhangi bir arayış, sorgulama ve bağlanma içinde değildirler. Herhangi bir kriz yaşamazlar ve herhangi bir kimliğe bağlanmaktan da kaçınırlar (Marcia, 1993). Dağınık kimlik statüsü, Erikson'un kuramında kimlik karmaşası yaşama boyutunu temsil etmektedir ve bireye en uyumsuz kimlik statüsü olarak görülmektedir (Atak, 2011; Klimstra, Hale, Raaijmakers, Branje ve Meeus, 2010).

Yukarıda yer verilen tüm bu kimlik statülerinin ortaya çıkışında; ergenlerin bedensel, bilişsel ve psiko-sosyal gelişim alanlarında yaşadıkları birçok değişimin etkisi olmaktadır (Türküm, 2000). Özellikle de ergenlerin beden imajlarını olumsuz olarak algılayıp değerlendirmelerinin, olumsuz kimlik statülerinin gelişimine yol açacağı ifade edilmektedir (Çuhadaroğlu, 2001). Alanyazında bu araştırmalar incelendiğinde ergenlerde beden imgesinin kimlik gelişimine olan etkisini, doğrudan konu edinen çalışmaların çok az olduğu tespit edilmiştir. Oysa ergenlerin kimlik gelişimlerinin desteklenebilmesi ve kimlik karmaşası yaşamamasının en aza indirilebilmesi için kimlik gelişimine etki eden faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu yönüyle alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülen bu çalışmanın amacı, ergenlerde beden imajı algısının kimlik gelişiminin bir göstergesi olan kimlik statülerine olan etkisini cinsiyet ve sınıf düzeyi bağlamında incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Ergenlerde beden imajı algısı, kimlik statülerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

2.Ergenlerde beden imajı algısının kimlik statülerine olan etkisi, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.Ergenlerde beden imajı algısının kimlik statülerine olan etkisi, sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ergenlerde beden imgesinin kimlik gelişimine olan etkisini incelemek amacıyla ilişkisel modele dayanarak gerçekleştirilmiş olan nicel bir araştırmadır. İlişkisel model, iki veya daha çok değişken arasındaki değişimin varlığı ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019 – 2020 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde bir devlet lisesinde öğrenim gören 419 (222 Kız, 197 Erkek) gönüllü lise öğrencisinden oluşmuştur. Çalışma grubunun cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubunun cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı

		Frekans	%
Cinsiyet	Kız	222	53
	Erkek	197	47
Sınıf	9	112	26,7
	10	119	28,4
	11	93	22,2
	12	95	22,7

Tablo 1’e göre araştırmanın çalışma grubu, 419 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde 222’sinin (%53) kız, 197’sinin (%47) ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıflara göre dağılımı incelendiğinde ise 112 (%26,7) öğrencinin 9. sınıf, 119 (%28,4) öğrencinin 10. sınıf, 93 (%22,2) öğrencinin 11. sınıf ve 95 (%22,7) öğrencinin de 12. sınıfta olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında veri toplama araçları, lise öğrencilerine araştırmacı tarafından gruplar halinde uygulanmış ve uygulanma öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Toplanan verilerden toplam 21 katılımcıya ait veri, yapılan ön inceleme aşamasında veri analizini etkileyecek düzeyde uç değerlere sahip olmalarından dolayı veri setinden çıkarılarak değerlendirmeye dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Vücut Algısı Ölçeği” ve “Genişletilmiş Objektif EGO Kimlik Statüsü Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Vücut Algısı Ölçeği

Araştırmanın beden imajı ile ilgili verileri, Orijinal adı “Body Cathexis Scale (BCS)” olan ve 1953 yılında Secard ve Jurard tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlaması 1992 yılında Hovardaoğlu tarafından yapılmış olan “Vücut Algısı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek, kişilerin 40 ayrı vücut bölümünden ya da işlevinden memnuniyet düzeylerini belirleyen ve 40 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçme aracıdır (1= Çok beğeniyorum ile 5= Hiç beğenmiyorum). En olumlu ifade 1 puan, en olumsuz ifade ise 5 puan almaktadır. Ancak veri analizi sürecinde anlamlandırmayı kolaylaştırmak için veri setindeki puanlamalar ters

çevrilmiştir (5=1, 4=2, 3=3, 2=4, 1=5). Buna göre, alınabilecek en düşük toplam puan 40, en yüksek toplam puan 200'dür. Bu çalışma için ölçekten alınan toplam puanın artması, kişinin vücut bölümlerinden ya da işlevinden duyduğu memnuniyetin de artmasını, puanın azalması ise memnuniyetin azalmasını belirtmektedir. Ölçeğin Hovardaoğlu (1992) tarafından yapılan çalışmasında iki yarı güvenilirliği .75, madde test korelasyonları $r=.45$ ile $r=.89$ arasında ve Cronbach Alfa katsayısı ise .91 olarak belirlenmiştir.

Genişletilmiş Objektif EGO Kimlik Statüsü Ölçeği

Araştırmanın kimlik gelişimi ile ilgili verileri; Orijinal adı "Extended Objective Measure of EGO Identity Status" olan, Bennion ve Adams (1986) tarafından Marcia'nın (1993) geliştirdiği kimlik statülerini temel alınarak geliştirilen ve Oskay (1998) tarafından Türkçeye uyarlanan "Genişletilmiş Objektif EGO Kimlik Statüsü Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçek 64 maddeden oluşan altılı likert tipinde bir ölçektir (1= kesinlikle katılmıyorum ile 6= kesinlikle katılıyorum). Ölçek, ideolojik kimlik ve kişilerarası kimlik olmak üzere iki alandan oluşmaktadır. Her bir alan ise başarılı kimlik, askıda kimlik (moratoryum), bağımlı kimlik ve dağınık kimlik olmak üzere dört alt ölçek içermektedir. Dört alt ölçeğin her birinden 16 ile 96 arasında değişen puanlar alınabilmektedir (Oskay, 1998). Her bir alt ölçekten alınan puanların yükselmesi, bireylerin başarılı kimlik, askıda kimlik (moratoryum), bağımlı kimlik ve dağınık kimlik gibi kimlik statü düzeylerindeki artışa işaret etmektedir. Bu çalışmada, ölçeği oluşturan iki alandan bağımsız olarak dört alt ölçek için elde edilen toplam puanlar dikkate alınmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları başarılı kimlik için .75, kimlik arayışı için .73, bağımlı kimlik için .84 ve kimlik kargaşası için .57 olarak bulunmuştur(Oskay, 1998).

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz öncesinde parametrik ya da non-parametrik istatistikler için uygun olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve grup varyanslarının eşit olduğu görülmüştür. Veri setinin parametrik istatistikler için uygun olduğu belirlenmiştir. Veriler, öncelikle regresyon analizinin yapılabilmesi için değişkenler arası ilişkinin incelenmesi amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon analizine (r) tabi tutulmuştur. Daha sonra ergenlerde beden imajının kimlik gelişimi sürecine etkisini ortaya koymak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Diğer yandan verilerde; cinsiyetlere göre farklılaşmayı belirlemek için bağımsız örneklem için t testi, ikiden fazla olan sınıf düzeyi gruplarının ortalamalarını karşılaştırmak için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) öncesinde varyansların homojenliğini test etmek amacıyla levene testi yapılmıştır. Yapılan levene testi sonucunda varyanslar arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Bu nedenle alt grupların farklarını tespit etmek amacıyla LSD Çoklu Karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Sonuçlar için istatistiksel anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Ergenlerde Beden İmajı ve Kimlik Statüleri Arasındaki İlişki

Ergenlerde beden imajı ve kimlik statülerinin arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için pearson korelasyon analizi (r) kullanılmıştır. Sonuçlar tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Korelasyon Analizi Sonuçları

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Beden İmajı	1				
2. Başarılı Kimlik	-.03**	1			
3. Askıda Kimlik	-.44*	.20*	1		
4. İpotekli Kimlik	-.03**	.05**	.32*	1	
5. Dağınık Kimlik	-.40*	.06**	.65*	.30*	1

*p<.05

Tablo 2’de bulunan sonuçlara göre beden imajı ile askıda kimlik ($r=-.44$, $p<.05$) ve dağınık kimlik ($r=-.40$, $p<.05$) statüleri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ancak beden imajı ile başarılı kimlik ($r=-.03$, $p>.05$) ve ipotekli kimlik ($r=-.03$, $p>.05$) statüleri arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Kimlik statülerinin birbirleri ile olan ilişkisi incelendiğinde başarılı kimlik statüsü ile askıda kimlik statüsü arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=.20$, $p<.05$). Ancak başarılı kimlik statüsü ile ipotekli kimlik ($r=.05$, $p>.05$) ve dağınık kimlik ($r=.06$, $p>.05$) statüleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Askıda kimlik statüsü ile ipotekli kimlik ($r=.32$, $p<.05$) ve dağınık kimlik ($r=.65$, $p<.05$) statüleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. İpotekli kimlik statüsü ile dağınık kimlik statüsü arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=.30$, $p<.05$).

Ergenlerde Beden İmajının Kimlik Statülerine Etkisi

Ergenlerde beden imajının kimlik statülerine etkisini ortaya koymak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonuçları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
Beden İmajının Kimlik Statülerine (Başarılı Kimlik, Askıda Kimlik, İpotekli Kimlik ve Dağınık Kimlik) Etkisini Gösteren Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	β	R	R ²	F	t	p
Beden İmajı	Başarılı Kimlik	60.32	-.01	.03	.00	.38	15.80	.53**
	Askıda Kimlik	99.67	-.29	.44	.19	99.95	21.47	.00*
	İpotekli Kimlik	38.72	.02	.03	.00	.62	9.58	.42**
	Dağınık Kimlik	93.40	-.27	.40	.16	79.57	19.73	.00*

*p<.05

Tablo 3’te bulunan sonuçlara göre beden imajının askıda kimlik statüsünün ($R=.44$, $R^2=.19$, $F_{(1, 417)} = 99.952$, $p<.05$) ve dağınık kimlik statüsünün ($R=.40$, $R^2=.16$, $F_{(1, 417)} = 79.576$, $p<.05$) yordayıcısı olduğu görülmektedir. Askıda kimlik statüsüne ilişkin toplam varyansın %19’u ve dağınık kimlik statüsüne ilişkin toplam varyansın %16’sını beden imajının açıkladığı ifade edilebilir.

Tablonun devamı incelendiğinde beden imajının başarılı kimlik ($R=.03$, $R^2=.00$, $F_{(1, 417)} = .38$, $p>.05$) ve ipotekli kimlik ($R=.03$, $R^2=.00$, $F_{(1, 417)} = .62$, $p>.05$) statülerinin yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Beden İmajı ve Kimlik Statülerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

Beden imajı ve kimlik statülerinin cinsiyete göre farklılaşmasını ortaya koymak için bağımsız örneklemeler için t test kullanılmıştır. Sonuçlar tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Beden İmajı ve Kimlik Statülerinin Cinsiyete Göre t Test Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	T	Sd	P
Beden İmajı	Kız	222	154.02	24.97	-1.48	417	.13**
	Erkek	197	157.58	24.11			
Başarılı Kimlik	Kız	222	57.93	12.03	-.18	417	.91**
	Erkek	197	58.06	12.36			
Askıda Kimlik	Kız	222	55.45	17.52	2.14	416.55	.03*
	Erkek	197	52.01	15.04			
İpotekli Kimlik	Kız	222	42.23	13.73	.58	417	.56**
	Erkek	197	41.50	11.89			
Dağınık Kimlik	Kız	222	53.28	17.32	2.81	417	.00*
	Erkek	197	49.32	15.13			

*p<.05

Tablo 4'te bulunan sonuçlara göre askıda kimlik statüleri ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmaktadır ($t_{416.5}=2.14$, $p<.05$). Sonuçlar kız ergenlerin ($\bar{x}_K=55.45$) erkek ergenlere ($\bar{x}_E=52.01$) göre daha yüksek askıda kimlik statüsüne sahip olduğuna işaret etmektedir. Dağınık kimlik statüleri ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmaktadır ($t_{417}=2.81$, $p<.05$). Sonuçlar kız ergenlerin ($\bar{x}_K=53.28$) erkek ergenlere ($\bar{x}_E=49.32$) göre daha yüksek dağınık kimlik statüsüne sahip olduğuna işaret etmektedir. Ancak başarılı kimlik statüsü ($t_{417}=-.18$, $p>.05$) ve ipotekli kimlik statüsü ($t_{417}=.58$, $p>.05$) puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablodaki diğer bulgulara göre beden imajı algısı toplam puan ortalamaları, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t_{417}=-1.48$, $p>.05$).

Beden İmajı ve Kimlik Statülerinin Sınıf Düzeyine göre farklılaşması

Beden imajı ve Kimlik statülerinin sınıf düzeyine göre ortalamalarının farklılaşmasını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) öncesinde, varyansların homojenliğini test etmek amacıyla levene testi yapılmıştır. Yapılan levene testi sonucunda varyanslar arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Bu nedenle alt grupların farklarını tespit etmek amacıyla LSD Çoklu Karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Bu testler ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın hangi gruplar (grup sayısı LSD testi için 3 ve 8 grup aralığında) arasında olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2016). Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Beden İmajı ve Kimlik Statülerinin Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Beden İmajı	Gruplar arası	5339.5	3	1779.85	2.98	.03*	10 – 11 10 – 12
	Gruplar içi	247826.9	415	597.17			
	Toplam	253166.5	418				
Başarılı Kimlik	Gruplar arası	2004.1	3	668.04	4.62	.00*	9 – 12 10 – 12 10 – 11

	Gruplar içi	59984.8	415	144.54			
	Toplam	61988.9	418				
Askıda Kimlik	Gruplar arası	885.2	3	295.08	1.08	.35**	-
	Gruplar içi	112573.7	415	271.26			
	Toplam	113458.9	418				
İpotekli Kimlik	Gruplar arası	8831.4	3	2943.83	20.15	.00*	9 – 11 9 – 12 10 – 11 10 – 12
	Gruplar içi	60609.4	415	146.04			
	Toplam	69440.9	418				
Dağımlık Kimlik	Gruplar arası	2186.1	3	728.71	2.72	.04*	10 – 11 10 – 12
	Gruplar içi	111119.9	415	267.75			
	Toplam	113306.0	418				

*p<.05

Tablo 5'e göre 4 sınıf düzeyinde, 419 kişilik bir öğrenci grubunun beden imajı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için sınıf düzeyine göre oluşturulan grupların beden imajı ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda 9. sınıf ($\bar{x}=156.4$), 10. sınıf ($\bar{x}=160.6$), 11. sınıf ($\bar{x}=152.0$), ve 12. sınıf ($\bar{x}=152.2$) öğrencilerinin beden imajı ortalamalarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir [$F_{(415-3)} = 2.98, p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .02$) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2016). Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın 10. sınıf öğrencileri ile 11 ve 12. sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmektedir.

4 sınıf düzeyinde, 419 kişilik bir öğrenci grubunun başarılı kimlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için sınıf düzeyine göre oluşturulan grupların başarılı kimlik ortalamaları, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda 9. sınıf ($\bar{x}=56.2$), 10. sınıf ($\bar{x}=55.9$), 11. sınıf ($\bar{x}=59.4$) ve 12. sınıf ($\bar{x}=61.1$) öğrencilerinin başarılı kimlik ortalamalarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir [$F_{(415-3)} = 4.62, p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .03$), bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2016). Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın 12. sınıf öğrencileri ile 9 ve 10. sınıf öğrencileri; 11. sınıf ve 10. sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmektedir.

4 sınıf düzeyinde, 419 kişilik bir öğrenci grubunun askıda kimlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için sınıf düzeyine göre oluşturulan grupların askıda kimlik ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda 9. sınıf ($\bar{x}=55.5$), 10. sınıf ($\bar{x}=54.6$), 11. Sınıf ($\bar{x}=52.4$) ve 12. sınıf ($\bar{x}=59.0$) öğrencilerinin askıda kimlik ortalamalarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir [$F_{(415-3)} = 1.08, p > .05$].

4 sınıf düzeyinde, 419 kişilik bir öğrenci grubunun ipotekli kimlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için sınıf düzeyine göre oluşturulan grupların ipotekli kimlik ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda 9. sınıf ($\bar{x}=46.1$), 10. sınıf ($\bar{x}=54.8$), 11. sınıf ($\bar{x}=37.9$) ve 12. sınıf ($\bar{x}=35.7$) öğrencilerinin ipotekli kimlik ortalamalarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir [$F_{(415-3)} = 20.5, p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .12$), bu farkın geniş düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü,

2016). Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın 9. Sınıf öğrencileri ile 11 ve 12. sınıf öğrencileri ve de 10. sınıf öğrencileri ile 11. ve 12. Sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmektedir. 4 sınıf düzeyinde, 419 kişilik bir öğrenci grubunun dağınık kimlik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için sınıf düzeyine göre oluşturulan grupların dağınık kimlik ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda 9. sınıf ($\bar{x}=52.1$), 10. sınıf ($\bar{x}=54.8$), 11. sınıf ($\bar{x}=49.8$) ve 12. sınıf ($\bar{x}=49.0$) öğrencilerinin dağınık kimlik ortalamalarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir [$F_{(415-3)} = 2.72, p < .05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .01$), bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2016). Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın 10. sınıf öğrencileri ile 11 ve 12. sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ergenlerde beden imajı algısının kimlik gelişimi statülerine etkisi konusunda, yurt içi ve yurt dışındaki alanyazın taramalarında çok az sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan alanyazında, ergenlerde tek başına beden imajı konusunu ve yine tek başına kimlik statülerine ait konuları çeşitli değişkenler açısından inceleyen birçok çalışma olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar incelendiğinde kimlik statüleri ile ilgili çalışmaların daha çok cinsiyet, yaş, benlik saygısı, kendilik algısı, bağlanma, riskli davranışlar, madde kullanımı, intihar, beslenme bozuklukları, kişilik özellikleri, sosyal kaygı, psikolojik bozukluklar, akademik başarı, uyum düzeyi, psikolojik iyi oluş, sosyal destek, ebeveyn tutumları gibi farklı değişkenlerle birlikte ele alınmış çalışmalarla gerçekleştirildiği ve yine aynı durumun beden imajı konusunda da benzer değişkenlerle ele alınıp gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Ergenlerde beden imajı algısının; kimlik gelişiminin bir göstergesi olan kimlik statülerine olan etkisini cinsiyet ve sınıf düzeyi bağlamında incelemeyi amaçlayan bu çalışmadan elde edilen bulgulardan biri, ergenlerde beden imajı algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığına ilişkindir. İlgili alanyazında, çoğunlukla cinsiyetin beden imajıyla yüksek bir ilişki gösterdiğini ifade eden ve bu çalışmanın sonucu ile örtüşmeyen bulguların olduğu tespit edilmiştir (Akman, 2007; Aygör, 2010; Back, 2011; Çok, 1990; Esnaola, Rodríguez ve Goñi, 2010; Güney, 2018; Hacıoğlu, 2017; Karagöz ve Karagün, 2015; Neagu, 2015; Özbek, 2019; Thapa ve Thapa 2015). Diğer yandan ilgili alanyazında, ulaşılan çalışmaların çok azında bu çalışmanın bulgularıyla örtüşen sonuçlara rastlanılmıştır. Özellikle Eraslan ve Aydoğan (2016), Hale ve Smith (2012), Kılıç (2019), Liberatore (2011) ve Selvi (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda erkeklerin ve kızların; benzer seviyede beden memnuniyetsizliği deneyimlediğine ilişkin bulgular elde edildiği görülmüştür. Bu sonuç son zamanlarda kızlar ve erkekler için beden imajının benzer oranlarda önemli bir konu haline gelmesi ve bunda da özellikle medyanın etkili bir rolü olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada incelenen bir diğer bulgu olan cinsiyetin kimlik gelişimi sürecine olan etkisine ilişkin sonuçlara göre ise kimlik statülerinden olan askıda (moratoryum) ve dağınık kimlik statüsünde yer almanın cinsiyete göre farklılaştığı, başarılı ve ipotekli kimlik statüsünde bulunmanın ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular ve alanyazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde kimlik statüleri ile cinsiyet arasındaki ilişkinin tutarsız sonuçlar verdiği görülmektedir. Ergenlerin kimlik statülerinin incelendiği araştırmaların bazılarında, cinsiyet açısından farklılık oluştuğuna ilişkin elde edilmiş çeşitli bulgular (Akman, 2007; Allison ve Schultz, 2001; Archer, 1985; Arslan, 2008; Atak, 2011; Aydın, 2017; Çakır, 2001; Çakır ve Aydın, 2005; Demir, 2009; Eryılmaz ve Alpay, 2011; Forbes ve Ashton, 1998; Gönül, 2008; Jones ve Straitmatter, 1987; Morsünbül, 2005; Solmaz, 2002; Ünlü, 2001) görülürken bazı araştırmalarda ise cinsiyet ile kimlik statüleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığına (Archer, 1982; Archer, 1989; Balkaya ve Ceyhan, 2007; Birgi, 2010; Gavvas, 1998; Gündoğdu ve Zeren, 2004; Kroger, 1988; Köker, 1997; Lewis, 2003; Oflazoğlu, 2000; Streitmatter, 1993; Süslü, 2002; Varan, 1990) dair bulguların olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, dört kimlik statüsünden iki tanesinde askıda (moratoryum) ve dağınık kimlik statüsünde cinsiyete ilişkin anlamlı bir ilişki görülürken diğer iki tanesinde başarılı ve ipotekli kimlik statüsünde anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu bulguda, yukarıda bahsedildiği gibi alanyazında bazı kimlik türlerinin cinsiyete göre farklılaşma gösterirken bazılarında görülmemesi ile örtüşür niteliktedir. Cinsiyete göre elde edilen bu farklılaşma incelendiğinde ise kız ergenlerin, erkek ergenlere göre daha yüksek düzeyde askıda (moratoryum) ve dağınık kimlik statüsüne sahip oldukları görülmüştür. Kızlarda askıda (moratoryum) kimlik

statüsünde yer alma oranının yüksek çıkması sonucu; ilgili alanyazında Bergh ve Erling (2005), Chase (2011), Cramer (2000), Çakır (2001), Kroger (1987), Solmaz (2002), Uzman (2002) tarafından gerçekleştirilmiş araştırma bulgularıyla örtüşür niteliktedir. Alanyazında bu durum, sosyo-kültürel normların kızları daha özenli ve psikolojik olarak daha müzakereci bir arayış içinde olmaya ittiğinden kızların kimlik oluşum süreçlerini genellikle "müzakere" etmek üzerine oluşturdukları şeklinde açıklanmaktadır. Cramer (2000), Kroger (1987) ise bu durumu, kızların değişime tepki olarak kişisel kimlik oluşturma eğilimi göstermelerine dayandırmaktadır. Diğer yandan bu durum başarılı kimlik statüsünden sonra en olumlu kimlik statüleri sınıflamasında yer alan askıda (moratoryum) kimlik statüsünün, aslında ergenlerin içinde buldukları dönemin yansımalarını da bünyesinde barındıran bir sağlıklı kimlik gelişimi süreci olduğundan ve genellikle de kızlarda başarılı kimlikten sonra daha yaygın görülen bir kimlik statüsü olmasından kaynaklanan bir durum olarak yorumlanabilir. Diğer yandan bu çalışmada kızlar için başarılı kimlik statüsünde yer alma durumu ile ilgili her ne kadar anlamlı bir ilişkiye ait bulguya rastlanılsa da alanyazında kızlarda başarılı kimlik statüsünün, erkeklere göre daha baskın olduğunu gösteren çalışmaların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir (Çakır, 2001; Çakır ve Aydın, 2005; Forbes ve Ashton, 1998; Morsünbül, 2005; Varan, 1990). Ayrıca alanyazında dağınık kimlik statüsü genelde erkekler açısından gözlenen bir kimlik statüsü iken (Cramer 2000; Graf, Mullis ve Mullis, 2008; Morsünbül, 2005; Uzman, 2002) bu çalışmada askıda (moratoryum) kimlik statüsünden sonra kızlarda en fazla gözlenen bir kimlik statüsü olarak görülmesi, alanyazınla çelişen bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışmadaki bu bulgu; sadece Gündoğdu ve Zeren (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, kızların erkeklerden daha fazla dağınık kimlik statüsünde yer aldığına ilişkin elde edilmiş bulguyla örtüşür niteliktedir. Sonuç olarak bu çalışmada kızlarda olumlu kimlik statüsünde değerlendirilen askıda (moratoryum) kimlik statüsü ile diğer yandan en olumsuz kimlik statüsü kategorisinde değerlendirilen dağınık kimlik statüsünün bir arada yüksek çıkması aslında kimlik statülerini, cinsiyete göre geçmişte de günümüzde de belirlemenin zor olduğunun bir kanıtı niteliğindedir. Çünkü alanyazında pek çok çalışmada; cinsiyetle kimlik statülerinin hem farklılaştığı hem de farklılaşmadığını gösteren çelişkili çalışmaların sayısının, yukarıda da sıralandığı gibi bir hayli fazla olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma toplumda kız ve erkeklere yüklenen farklı cinsiyet rollerinin kısmi yansımaları olarak yorumlanabilir. Cinsiyete göre kimlik statülerinde kız ve erkeklerde farklılaşma görülmemesi ise cinsiyet açısından kız ve erkeklerin içinde buldukları ergenlik dönemi itibarıyla her ne kadar bedensel gelişim açısından farklılık gösterebilir de yetenek, tutumlar ve davranışlar açısından farklı olmaktan daha çok benzer sorun ve sorgulamalar içinde oldukları için bu farklılaşmanın net ölçülemediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmanın bir diğer değişkeni olan sınıf düzeyinin beden imajı algısı ile ilişkisine yönelik elde edilen bulgular değerlendirildiğinde konuyla ilgili alanyazında çok az sayıda çalışmanın, sınıf düzeyini değişken olarak ele aldığı görülmüştür. Buna karşılık çoğu çalışmanın ise yaş değişkenini esas alarak gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla sınıf düzeylerinin de çoğunlukla yaş dağılımına dayandığı varsayımından hareketle, bu konuda sınıf ve yaş değişkenine ilişkin bulgulara yönelik tartışma bir arada yürütülmüştür. Bu araştırmada, sınıf düzeyinin beden imajı üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen sonuçlara göre ergenlerde beden imajı algısının sınıf düzeyine göre az da olsa anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farkın özellikle de 10. sınıf öğrencileri ile 11 ve 12. sınıf öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir. 10. sınıftan sonra, beden imajı algısının olumlu yönde yükseldiği görülmüştür. Alanyazında Güney (2018), Kutlu (2009), Öngören, Aydemir ve Öngören (2018), Topaloğlu (2014) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarının bu çalışmanın bulgularıyla örtüşür nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan alanyazında sınıf ve yaş düzeyinin, beden algısı düzeyi ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı yönünde bulgular veren ve bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen çalışmaların da (Aygör 2010; Ergür, 1996; Hacıoğlu, 2017; Kılıç, 2019; Polat, 2005; Tarhan, 1995; Uğurlu ve Akin, 2008; Yaşın-Dökmen, 2009) olduğu görülmüştür. Beden imajının yaş ve sınıf düzeyine göre az da olsa olumlu yönde artış göstermesi, ergenlerin yaş ve sınıf düzeyinin artışıyla birlikte gerek bedensel olgunlaşmalarının sürmesi gerekse bilişsel yapılarındaki gelişmelerin rolü olarak yorumlanabilir. Alanyazında bir diğer yönü temsil eden yaş ve sınıf düzeyiyle beden imajındaki değişime ilişkin anlamlı bir ilişkinin elde edilememesine ait bulgular ise lise dönemindeki yaş aralıklarının birbirine yakın olmalarından kaynaklı bir durum olarak yorumlanabilir.

Bu çalışmanın bir diğer değişkeni olan sınıf düzeyinin kimlik statüleriyle olan ilişkisine yönelik elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin başarılı kimlik, dağınık kimlik ve ipotekli kimlik statülerinde yer almalarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı tespit edilirken askıda (moratoryum) kimlik statüsünde ise sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Alanyazında da bu konuda iki yönde bulguların

mevcut olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında sınıf ve yaş düzeylerinin kimlik statüleriyle ilişkili olduğuna yönelik sonuçlar veren çalışmalar (Adams ve Jones, 1983; Akman, 2007; Archer, 1982; Archer, 1985; Demir, 2009; Forbes ve Ashton, 1998; Gavas, 1998; Graf, Mullis ve Mullis, 2008; Kroger, 1987; Tiggeman, 2004; Uzman, 2002; Varan, 1990; Wires, Barocas ve Hollanbeck, 1994) olduğu gibi anlamlı bir ilişki olmadığına dair sonuçlar veren (Allison ve Schultz, 2001; Archer, 1989; Balkaya ve Ceyhan, 2007; Baş, 2013; Çakır, 2001; Lewis, 2003; Oflazoğlu, 2000; Süslü, 2002) çalışmaların da olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, sınıf düzeyi arttıkça başarılı kimlik statüsünde yer almada artış; yine sınıf düzeyi arttıkça ipotekli ve dağınık kimlik statülerinde düşüş olduğu tespit edilmiştir. Askıda (moratoryum) kimlik statüsünde ise sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Alanyazında başarılı kimlik statüsünün, sınıf düzeyi ile arttığını ortaya koyan (Archer, 1982; Archer, 1985; Atak, 2011; Forbes ve Ashton, 1998; Gavas, 1998; Kroger, 1988; Varan, 1990) çalışmalara rastlanırken yine sınıf düzeyi arttıkça ipotekli ve dağınık kimlik statülerinde düşüş olduğunu ortaya koyan (Demir, 2009; Lewis, 2003; Varan, 1990) çalışmalara ve sınıf düzeyi ile askıda (moratoryum) kimlik statüsünün ise farklılaşmadığını (Chase, 2011; Gavas, 1998; Graf, Mullis ve Mullis, 2008; Kroger, 1987; Oflazoğlu, 2000) ortaya koyan çalışmalara rastlanılmış ve bu çalışmaların sonuçlarının bu çalışmanın bulgularıyla örtüşür nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ve alanyazındaki çeşitli araştırma sonuçlarında, sınıf düzeyine göre kimlik statülerinin farklılaşmasına yönelik çelişkili sonuçlar elde edilmesi durumu ise lise yıllarındaki yaş aralığının fazla olmaması, lise yıllarının üniversiteye giriş ve gelecek kaygısının yoğun yaşandığı yıllar olması; bu nedenle öğrencilerin, kimlik sorunu ile uğraşmayı çok merkeze almamalarından kaynaklı bir durum olarak yorumlanabilir. Ayrıca bu durumu Adams ve Jones (1983), 15–18 yaşlarındaki lise yıllarını kimliğin billurlaşmadığı yıllar olarak açıklarken Köker (1997); lise yıllarında kimlik duygusu gelişiminin yavaş olduğunu, ancak genç yetişkinlik yıllarında kimliğin daha kalıcı özellikler göstermeye başlayacağı şeklinde açıklamaktadır.

Sonuç olarak ergenlik döneminde; yerine getirilmesi gereken en önemli gelişim görevlerinden birinin kimlik gelişimi olarak görülmesi, diğer yandan ergenlik yıllarında ortaya çıkan hızlı fiziksel gelişimin hem de artan beğenilme ihtiyacına paralel olarak tüm dikkatin fiziksel özelliklere yönelmiş olması ve bu yönelişin ergenlerde kimlik statülerinin oluşumuna nasıl etki ettiği; bu çalışmanın temel çıkış noktasını oluşturmuştur. Alanyazında fiziksel gelişimin kimlik gelişimi üzerine olan etkilerini doğrudan konu alan çalışmaların sayıca çok az olduğu da görülerek böyle bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bu yönüyle alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Ergenlerin kimlik gelişim süreçlerinde karşılaşacakları kimlik ve rol karmaşasının yaşanmasının en aza indirgenbilmesi ve bu konuda öğrencilerin sağlıklı kimlik kazanımı süreçlerinin desteklenmesine yönelik etkili yardım ve destek hizmetleri geliştirilebilir.

Sağlıklı bir kimlik süreci deneyimleyen ergenlerin genç yetişkinlik ve daha sonraki gelişim dönemlerinin gerektirdiği rolleri de daha sağlıklı yaşayabilmeleri amacıyla beden gelişimi ve kimlik gelişimi süreçleri hakkında doğru ve sağlıklı bilgi kaynaklarına erişimleri konusunda ergenler bilgilendirilebilir.

Ülke genelinde bireylerde daha erken yaşlarda sağlıklı ve dengeli beslenme ve spor yapma gibi alışkanlıkların kazandırılmasına yönelik etkili program ve teşvik edici kampanyalar düzenlenebilir.

Özellikle ergenlerin kendilerini ve başkalarını değerlendirmede sadece beden odaklı, şekilci bir düşünme ve değerlendirme içinde olmalarına yönelik bilgi ve becerileri edinmeleri sağlanabilir.

Ergenlerin beden imajı konusunda medyanın dayatmaya çalıştığı rol modellerin etkisiyle maruz kaldığı psikolojik baskı ve kendini bu figürlerle kıyaslama ve fiziksel memnuniyetsizlik duygularını yönetebilme becerileri konusunda, bilgilendirici ve destekleyici eğitim ve etkinliklere okullarda yer verilebilir.

Bu çalışma lise öğrencileriyle yürütülmüş bir çalışmadır. Bunun yanında, bu araştırma bulgularının zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi açısından, farklı değişkenler ve farklı örneklem gruplarıyla çok boyutlu çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Adams, G.R. ve Jones, R.M. (1983). Female adolescents identity development: Age comparision and Perceived child rearing, *development psychology*. 19(2),249- 256.
- Adelson.J. (1980). *Handbook of adolescen tpsychology*. New York: Wiley.
- Akman Y. (2007). İdentistatus of Turkish university students in relation to their evaluation of family problems. *SocBehav Pers*; 35,79-88.
- Allison, B.N.ve Schultz, J. B. (2001). Inter personal identity formation during early adolescence. *Adolescence*, 36(143), 509-23
- Archer, S.L. (1982). The lower age boundaries of identity development. *Child Development*.53, 1551-1556.
- Archer, S.L.(1985). Career and family the identity process for adolescent girls. *Youth and Society*.16(3), 289-314.
- Archer, S.L.(1989). Gender differences in identity development: Issues of Process, Domain and Timing. *Journal of Adolescence*. 12, 117-138.
- Arslan, E. (2008). *Bağlanma stilleri açısından ergenlerde Erikson'unpsikososyalgelişim dönemleri ve ego Kimlik süreçleri* (Yayımlanmamış doktora tezi).Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1), 163-213.
- Aydın, M.G.(2017). *Beliren yetişkinlik döneminde algılanan ebeveynlik tutumları ile kimlik statüleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Ufuk Üniversitesi,Ankara.
- Aygör, N. (2010). *12-14 Yaş grubu ergenlerde beden bölgelerinden ve özelliklerinden hoşnut olma durumu ve beden imajının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Back, E. A. (2011). Effects of parental relations and up bringing in troubled adolescent eating *behaviors*. *Eating Disorders*,19, 403-424.
- Balkaya, A. ve Ceyhan, E. (2007). Lise öğrencilerinin kimlik duygusu kazanım düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1),433-446.
- Baş, N.(2013). *Ergenlerin bağlanma stilleri ve kimlik statüleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Bergh, S. ve Erling, A. (2005). Adolescent identity formation: A Swedish study of identity status using the EOM-EIS-II. *Adolescence*. 40 (158), 377-395.
- Birgi, F. (2010). *Üniversite öğrencilerinde kimlik ve bağlanma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Büyükoztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2016). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cash T. F. (2004). *Body image: Past, present and future*. New York: Guilford Press.
- Cash T. F. (2012). *Cognitive behavioral perspective son body image*, Norfolk: Academic Press, New York.
- Cash, T. F. ve Pruzinsky, T. (2002). *Body image: A handbook of theory. Research, and clinical practice*. New York: Guilford Press.
- Cash, T. F. ve Smolak, L. (2011). (Eds.), *Body image: A handbook of science, practice, and prevention*. New York: Guilford Press.
- Chase, M.E. (2011). *Identity development and body Image dissatisfaction in college* (Master thesis) The Graduate College University of Wisconsin, Stout.
- Cramer, P. (2000). Development of identity: Gender makes a difference. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 42-72.
- Çakır, S.G. (2001). *Ergenlerde kimlik statüsünün anne baba tutumu, aile tipi ve anne babanın eğitim düzeyi ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çakır, S.G. ve Aydın, G. (2005). Parental attitudes and ego identity status of Turkish adolescents. *Adolescence*, 40 (160), 847-859.
- Çok F. (1990) Body image satisfaction in Turkish adolescents. *Adolescence*, 25, 409-413.
- Çuhadaroğlu, F. (2001). Ergenlik döneminde psikolojik gelişim özellikleri. *Katkı Pediatri Dergisi*. 21(6), 863-868.
- Demir, İ. (2009). Gençlerin kimlik statülerinin kültürel karşılaştırılması: İstanbul-Nusaybin örneği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(3), 129- 136.
- Demir, G. ve Derelioğlu, Y. (2010). Gençlerde otoriter yenezmin yordayıcıları olarak kimlik statüleri ve kimlik Stilllerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 99-119.
- Eraslan, M. ve Aydoğan, H. (2016). Vücut geliştirme ve fitness merkezinde spor yapan bireylerin beden bölgelerinden hoşnut olma düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 50-57.
- Erden, M. ve Akman Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergür E. (1996). *Üniversite öğrencilerinde beden-benlik algısı ile ruh sağlığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (Second edition). New York: Norton.
- Erikson, E. (1984). *İnsanın Sekiz Çağı*. (Çev. B. T. Üstün, V. Şar). Ankara: Sevinç Matbaası.
- Eryılmaz, A. ve Alpay, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüsü ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 167- 179.
- Esnaola, I.,Rodríguez, A. ve Goñi, A. (2010). Body dissatisfaction and perceived socio-cultural pressures: Gender and age differences. *Salud Mental*, 33, 21-29.
- Forbes, S.ve Ashton, P.(1998). The identity status of African Americans in middle adolescence: A reexamination of Watson and Protinsky *Adolescence*. 33(132), 845-849.
- Gavas, A. (1998). *Kimlik gelişimi sırasında ergenin anne-baba ile ilişki düzeyinin saptanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gerrig, R. J. ve Zimbardo, P. G. (2017), *Psikolojiye giriş: Psikoloji ve yaşam* (Çev. G. Sart). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Graf, S.C.,Mullis, R.L. ve Mullis, A.K. (2008). Identity formation of United States American and Asian Indian adolescents. *Adolescence*, 43 (169,) 57-69.
- Greenberg, J. L.,Delinsky, S. S.,Reese, H. E., Buhlmann, U. ve Wilhelm, S. (2010). Body Image. J. E. Grant, & M. N. Potenza (Eds.). *Young adult mental health*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gönül, E. (2008). *Kimlik statülerinin 22-30 yaşlar arasındaki genç yetişkinlerin yaşadığı kaygı düzeyi ile ilişkisi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Grogan, S. (2010). Promoting positive body image in Males and females.*Contemporary issues and future directions. Sex Roles*, 63, 757-765.
- Gündoğdu, M. ve Zeren, Ş.G. (2004). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin kimlik statüleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (22), 57-63.
- Güney, C. (2018). *15-18 Yaş arası ergenlerde beden imgesi ile sosyal anksiyete arasındaki ilişkide kişilik özelliklerinin aracı etkisinin incelenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hacıoğlu, M. (2017).Üniversite öğrencilerinin beden imgesi hoşnutluğu ve iletişim becerilerinin incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, (2)2, 1-16.
- Hale, B. D. ve Smith, D. (2012). Body building. In T. F. Cash (Eds.), *Encyclopedia of body image and human Appearance* (pp. 66–73). Spain: ElsevierInc.
- Hetherington, E.M.,Gauvain,M., Ross , D.,Parke, R.D. ve Locke ,V.O.(2006). *Child psychology: A contemporary viewpoint*. McGraw-Hill.
- Hovardaoğlu, S. (1992). Vücut algısı ölçeği. *Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji Dergisi* (3P). Testler Özel Eki. 1(1),26-27.

- Jones, R. M. ve Streitmatter, J. L. (1987). Validity and reliability of The EOM-EIS for early adolescents. *Adolescence*, 22, 3-52.
- Karagöz, N. ve Karagün, E. (2015). Profesyonel sporcuların beden imajı üzerine betimsel bir çalışma. *Sport Sciences*, 10(4), 34-43.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (33. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keven- Aklıman, Ç.ve Eryılmaz,A. (2017). The effectiveness of a body image group counselling program on adolescent girls in high school. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 4(2), 10-23.
- Kılıç, P. (2019). *Ergenlerde beden imgesi ile psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kindes, M. V. (2006). *Body image: New research*. NY: Nova SciencePublishers.
- Klimstra, T.A.,Hale, W.W.,Raaijmakers, Q.A.W.,Branje, S.J.T. ve Meeus, W.H.J. (2010). Identity formation in adolescence: Change or stability. *Journal of Youth and Adolescence*, 39; 150-162.
- Köker, S. (1997). *Kimlik duygusunun kazanılması açısından ergenlerin, genç yetişkinlerin ve yetişkinlerin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi).Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kroger, J. (1988). A longitudinal study of ego identity status interview domains, *Journal of Adolescence*, 11, 361-374.
- Kutlu, B. (2009). *Beden imajının gelişimi ve sağlıklı beden ağırlığının korunmasında yemeye ilgili tutumlar, temel inançlar ve ebeveyne bağlanmanın rolü.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Lewis, H. L. (2003). Differences in ego identity among college students across age, ethnicity, and gender. *An International Journal of Research*, 3(2), 159- 189.
- Luyckx, K.,Schwartz, S. J., Goossens, L. ve Soenens, B. (2008). The relationship between identity Developmentand adjustment in the transition to adulthood: Variable-centered and person Centered approaches. *Journal of Research on Adolescence*, 18(4), 595–619.
- Marcia, J.E. (1966). Identity in adolescence. (In) J. Adelson (Ed.). *Handbook of adolescent psychology* (pp.159-187). Canada: John Wiley&SonsInc.
- Marcia, J.E. (1993). The relational roots of identity in, J. Kroger (Ed). *Discussions on ego identity*. (Pp.134-147) Hillsdale: NJ, England, Lawrence Erlbaum Associates.
- Morsünbül, Ü. (2005). *Ergenlikte kimlik statülerinin bağlanma stilleri, cinsiyet ve eğitim düzeyi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Morsünbül, Ü.,Crocetti, E., Çok, F. ve Meeus, W. (2016). Identity statuses and psychosocial functioning in Turkish youth: A person-centered approach. *Journal of Adolescence*, 47, 145-155.

- Neagu, A. (2015). Body image: Atheoretical framework. *The Publishing House of The Romanian Academy*, 17 (1), 29-38.
- Nicoli, M. G. ve Liberatore, R. D. R. J. (2011). Binge eating disorder and body image perception among University students. *Eating Behaviors*, 12, 284-288.
- Oflazoğlu, A.F. (2000). *Yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerde kimlik statülerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Oskay, G. (1998). Genişletilmiş objektif ego kimlik statüsü ölçeğinin (extended objective measure of ego identity status) EOM-EIS'in Türkçeye uyarlanması- geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2(9), 17-24.
- Öngören, B, Aydemir, İ. ve Öngören, Z. (2018). Yaşam evinde kalan yaşlıların yaşam kalitesi ve beden algıları. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29 (2), 98-113.
- Özbey, H. (2019). *Lise öğrencilerinde beden algısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Akşehir ilçesi örnekleme)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Polat, G. (2014). *Düzenli egzersiz yapan kadınlarda egzersizin benlik saygısı ve beden memnuniyeti üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Reas, D. L. ve Grilo, C. M. (2004). Cognitive behavioral assessment of body image disturbances. *Journal of Psychiatric Practice*, 10, 314-322.
- Santrock, J. W. (2020). *Ergenlik (Adolescence)*. (Çeviri Ed. Siyez, D.M), Ankara: Nobel Yayınları.
- Schilder, P. (1950). *The Image and appearance of the human body*. New York, NY: International Universities Press.
- Selvi, K. (2018). *Erkeklerde beden imajı kaygısı ve kas algı bozukluğunun öz-belirleme kuramı çerçevesinde araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Seymour, W. (1998). *Remaking the body: Rehabilitation and change*. London: Routledge.
- Solmaz, F.D. (2002). *Lise son sınıf öğrencilerinin kimlik statüleri ile anne- baba tutumlarını algılamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Streitmatter, J. (1993). Gender differences in identity development: An examination of longitudinal data. *Adolescence*. 28(109): 55-67.
- Striegel-Moore, R.H. ve Franko, D.I. (2004). Body image issues among girls and women. In T. F. Cash and T. Pruzinsky (Eds.), *Body Image a handbook of theory, research and clinical practice* (p.183-191). New York: The Guilford Press
- Süslü, D.P. (2002). *Çalışan ve öğrenci ergenlerde kimlik duygusu kazanımının araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Tarhan, S. (1995). *Lise öğrencilerinin beden imajlarından hoşnut olma düzeylerinin özsaygıları ve akademik Başarıları üzerindeki etkisi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Thapa, D. K.veThapa, S.(2015).Gender differences in body image dissatisfaction and eating disorder among Nepalese adolescents: A paradigm shift from fatness to thinness. *iMed Pub Journals*. 1,(2). 1-5
- Tiegman, M., (2004). Body image across the adult life span: Stability and change. *Body Image*, 1 (1), 29-41.
- Topaloğlu, B. (2014). *Alay edilme algısı ölçeği (AEAÖ)ergenler için geçerlik ve güvenirlik çalışması: Beden imajı ve kontrol kaybı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Tural- Büyük, E. ve Özdemir, E. (2018). Lise öğrencilerinin beden algısı ile yeme tutumu arasındaki ilişki. *International Anatolia Academic Online Journal*, 4,(2). 1-12.
- Türküm, S. (2000). "Ergenlik döneminde gelişim". *Çocuk gelişimi ve psikolojisi*. Ceyhan, E. (Eds.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları No: 698.
- Uba, L. veHuang, K. (1999). *Psychology*. New York: Longman.
- Uğurlu, N. ve Akın, H. (2008). Muğla Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin beden-benlik algısı ve psikolojik sıkıntı belirtileri ile ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokul Dergisi*, 11(4), 38-47.
- Uzman, E. (2002). *Sosyal destek düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre kimlik statüleri*(Yayınlanmamış doktora tezi).Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Varan, A. (1990). *Liseli gençlerin kimlik statülerinin cinsiyet, yaş ve sosyokültürel çevre açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Voelker D. K.,Reel J.J. ve Greenleaf C.(2015). Weight status and body image perceptions in adolescents: Current perspectives. *Adolesc Health Med*. 9 (6). 149–158.
- Wires, J.W.Barocas, R. ve Hollenbeck, A.R. (1994). Determinants of adolescent identity development: A cross-sequential study of boarding schoolboys. *Adolescence*,29(114), 361-37.
- Yaşın- Dökmen, Z. (2009). Menopoz, beden imgesi ve ruh sağlığı. *Türk Psikoloji Yazıları*. 12. (24): 41-55.
- Zimmermann, G. G.,Lannegrand-Willems, L., Safont-Mottay, C. ve Cannard, C. (2015). Testing new identity models and processes in French-speaking adolescents and emerging adults students. *Journal of Youth & Adolescence*,44(1), 127-141.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Ertuğrul TALU
etalu@ahievran.edu.tr