



Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi

**E-ISSN: 2636-8846
2020 | Cilt 3 | Sayı 2**



Kocaeli University Journal of Education

**E-ISSN: 2636-8846
2020 | Volume 3 | Issue 2**

kuje@kocaeli.edu.tr

<http://dergipark.gov.tr/kuje>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2020 | Cilt 3 | Sayı 2 **2020 | Volume 3 | Issue 2**

İmtiyaz Sahibi **Owner**

Prof. Dr. Sadettin HÜLAGÜ *Prof. Dr. Sadettin HÜLAGÜ*
Kocaeli Üniversitesi Rektörü *Rector of Kocaeli University*

Baş Editör **Editor in Chief**

Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ *Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ*
Eğitim Fakültesi Dekanı *Dean of Faculty of Education*

Editör Yardımcısı **Associate Editor**

Dr. Öğr. Üyesi Levent DURDU *Assist. Prof. Dr. Levent DURDU*
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi *Computer Education and Instructional Technologies*

Yayımcı **Publisher**

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi *Kocaeli University Faculty of Education*

Yazışma Adresi **Mailing Address**

Eğitim Fakültesi Dekanlığı *Dean of Faculty of Education*
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi *Kocaeli University Umuttepe Campus*
41380 İzmit Kocaeli *41380 İzmit Kocaeli*
Türkiye *Turkey*

Telefon **Telephone**

+ 90 262 303 24 01 *+ 90 262 303 24 01*

Belgegeçer **Fax**

+ 90 262 303 24 03 *+ 90 262 303 24 03*

E-posta **E-mail**

kuje@kocaeli.edu.tr *kuje@kocaeli.edu.tr*

Web Adresi **Web Address**

http://dergipark.gov.tr/kuje *http://dergipark.gov.tr/kuje*

E-ISSN **E-ISSN**

2636-8846 *2636-8846*

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2020 | Cilt 3 | Sayı 2 **2020 | Volume 3 | Issue 2**

Danışma Kurulu **Advisory Board**

Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Science Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Matematik Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Mathematics Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Matematik Eğitimi, Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Mathematics Education, Marmara University</i>
Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Computer Education and Instructional Technologies, Ankara University</i>
Prof. Dr. Dilek İNAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Balıkesir Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Dilek İNAN <i>English Language Teaching, Balıkesir University</i>
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Sınıf Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Elementary Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>English Language Teaching, Sakarya University</i>
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Okul Öncesi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Early Childhood Education, Hacettepe University</i>
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Eğitim Programları ve Öğretim, Başkent Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Curriculum and Instruction, Başkent University</i>
Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Measurement and Evaluation in Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Güzel Sanatlar Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Fine Arts Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Science Education, Sakarya University</i>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2020 | Cilt 3 | Sayı 2 **2020 | Volume 3 | Issue 2**

Yayın Kurulu **Editorial Board**

Prof. Dr. Ebru OĞUZ <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ebru OĞUZ <i>Educational Administration</i> <i>Mimar Sinan Fine Arts University</i>
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Kimya Eğitimi</i> <i>Karadeniz Teknik Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Chemistry Education</i> <i>Karadeniz Technical University</i>
Prof. Dr. Soner POLAT <i>Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Soner POLAT <i>Lifelong Learning and Adult Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK <i>Educational Administration</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇTE <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE <i>Educational Administration</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Ayla KARATAŞ <i>Fen Bilgisi Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Ayla KARATAŞ <i>Science Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Baki DUY <i>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık</i> <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Baki DUY <i>Guidance and Psychological Counseling</i> <i>Anadolu University</i>
Doç. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Eğitim Programları ve Öğretim</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Curriculum and Instruction</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK <i>Fen Bilgisi Eğitimi</i> <i>Sakarya Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK <i>Science Education</i> <i>Sakarya University</i>
Doç. Dr. Dilek FİDAN <i>Türkçe Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Dilek FİDAN <i>Turkish Language Teaching</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Doğan YÜKSEL <i>İngiliz Dili Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Doğan YÜKSEL <i>English Language Teaching</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA <i>Fen Bilgisi Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA <i>Science Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Hakan UŞAKLI <i>Sınıf Eğitimi</i> <i>Sinop Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Hakan UŞAKLI <i>Elementary Education</i> <i>Sinop University</i>
Doç. Dr. İbrahim KEPCEOĞLU <i>Matematik Eğitimi</i> <i>Kastamonu Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. İbrahim KEPCEOĞLU <i>Mathematics Education</i> <i>Kastamonu University</i>

Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU <i>Eğitim Yönetimi</i> <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU <i>Educational Administration</i> <i>Dokuz Eylül University</i>
Doç. Dr. Meral ŞEKER <i>İngiliz Dili Eğitimi</i> <i>Alanya Aleaddin Keykubat Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Meral ŞEKER <i>English Language Teaching</i> <i>Alanya Aleaddin Keykubat University</i>
Doç. Dr. Sibel KAYA <i>Sınıf Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Sibel KAYA <i>Elementary Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN <i>Okul Öncesi Eğitimi</i> <i>Balıkesir Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Sonnur İŞİTAN <i>Early Childhood Education</i> <i>Balıkesir University</i>
Doç. Dr. Şenay Özen ALTINKAYNAK <i>Okul Öncesi Eğitimi</i> <i>Kafkas Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Şenay Özen ALTINKAYNAK <i>Early Childhood Education</i> <i>Kafkas University</i>
Doç. Dr. Tuğba ÇELİK <i>Türkçe Eğitimi</i> <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Tuğba ÇELİK <i>Turkish Language Teaching</i> <i>Niğde Ömer Halisdemir University</i>
Doç. Dr. Yusuf KOÇ <i>Matematik Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Yusuf KOÇ <i>Mathematics Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Zeynel KABLAN <i>Eğitim Programları ve Öğretim</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Zeynel KABLAN <i>Curriculum and Instruction</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ayla AKBAŞ <i>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ayla AKBAŞ <i>Guidance and Psychological Counseling</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe AYDIN UYSAL <i>Zihin Engelliler Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL <i>Teacher Education for Mentally Disabled Students</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAKAR ÇÖREZ <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ayşegül BAKAR ÇÖREZ <i>Computer Education and Instructional Technologies</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt YAZICI <i>Matematik Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Cüneyt YAZICI <i>Mathematics Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ TOSUN <i>Zihin Engelliler Eğitimi</i> <i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Derya GENÇ TOSUN <i>Teacher Education for Mentally Disabled Students</i> <i>Eskişehir Osmangazi University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KEZER <i>Eğitimde Ölçme Değerlendirme</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Fatih KEZER <i>Measurement and Evaluation in Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN <i>Sınıf Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Hakan TURAN <i>Elementary Education</i> <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim GÖKDAŞ <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi</i> <i>Adnan Menderes Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. İbrahim GÖKDAŞ <i>Computer Education and Instructional Technologies</i> <i>Aydın Adnan Menderes University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTAY <i>İngiliz Dili Eğitimi</i> <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Mehmet ALTAY <i>English Language Teaching</i> <i>Kocaeli University</i>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2020 | Cilt 3 | Sayı 2 **2020 | Volume 3 | Issue 2**

Bu Sayının Hakemleri **Reviewers of this Issue**

Doç. Dr. Bilal GENÇ <i>İnönü Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Bilal GENÇ <i>İnönü University</i>
Doç. Dr. Doğan YÜKSEL <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Doğan YÜKSEL <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Sonnur İŞİTAN <i>Balıkesir Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Sonnur İŞİTAN <i>Balıkesir University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Erkan ÇALIŞKAN <i>Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Erkan ÇALIŞKAN <i>Ömer Halisdemir University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Esra ÜNLÜER <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Esra ÜNLÜER <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Fadime YALÇIN ARSLAN <i>Gaziantep Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Fadime YALÇIN ARSLAN <i>Gaziantep University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Halil ERSOY <i>Başkent Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Halil ERSOY <i>Başkent University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Levent DURDU <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Levent DURDU <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ömer EREN <i>Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ömer EREN <i>Hatay Mustafa Kemal University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRKOL <i>Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Tuğba DEMİRKOL <i>Social Sciences University of Ankara</i>

İçindekiler Contents

Editörden Editorial
Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi 0-0 Kocaeli University Journal of Education
İkinci Cilt İkinci Sayısı Volume Two Issue Two

Araştırma Makaleleri Research Articles

Rabia Damla ÖZYER, Eda Nur ÖZCAN

Çoklu okuryazarlık sistemini 57-77 Successes and struggles of EFL teachers
benimseyen İngilizce öğretmenlerinin adopting multiliteracies framework in the
başarı ve mücadeleleri classroom

Aslıhan KOCAMAN-KAROĞLU, Ayşegül BAKAR-ÇÖREZ

Üniversite öğrencilerinin bilişötesi 78-96 The relationship between metacognitive
öğrenme stratejileri ile akademik e- learning strategies and academic e-
usulsüzlük yapma durumları arasındaki dishonesty of university students
ilişki

Esin BAĞCAN BÜYÜKTURAN, R. Nükhet ÇIKRIKÇI

ÜDS için Angoff ve madde haritalama 97-115 Setting standards for UDS with Angoff and
yöntemleriyle standart belirleme item mapping methods

Perihan CİVELEK, Gülden UYANIK

Okul öncesi eğitimde 'Okul Dışarıda 116-134 Investigation of the 'Outdoor Classroom
Günü' etkinliklerinin incelenmesi: Covid- Day' activities in preschool education: The
19 pandemisinin etkisi effect of Covid-19 pandemic

Mehmet ALTAY, Nilüfer EVİŞEN

Yükseköğretim düzeyinde İngilizce eğitim 135-148 Rosenthal effect over the academic career
alan öğrencilerin akademik kariyer decisions of EMI students at higher
kararları üzerinde Rosenthal etkisi: Bir education level: A case study
vaka çalışması

Editörden

Değerli Bilim İnsanları;

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak 2018 yılında başlayan yayın hayatımızda 3. yılımızı tamamlıyoruz. Geçtiğimiz Mayıs ayı içerisinde yayınladığımız beşinci sayımızla (Cilt 3 Sayı 1) birlikte TR-Dizin başvurumuzu gerçekleştirdik. TR-Dizin tarafından 2020 yılında güncellenen “Başvuru Koşulları ve Dergi Değerlendirme Kriterleri”ni karşılayarak gerçekleştirdiğimiz başvurumuz izleme sürecindedir. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak akademik dergi yayıncılığının gerektirdiği sorumluluk ve etik çerçevede tüm süreçleri adım adım ve büyük bir titizlikle yürütmekte olduğumuzu gururla söyleyebiliriz. Bu kapsamda başvurumuzun olumlu sonuçlanacağına inanıyoruz.

Okumakta olduğunuz dergimiz üçüncü cilt ikinci sayısının ilk çalışması Kocaeli Üniversitesinden Rabia Damla Özyer ve Bursa Teknik Üniversitesinden Eda Nur Özcan tarafından kaleme alınan “Çoklu okuryazarlık sistemini benimseyen İngilizce öğretmenlerinin başarı ve mücadeleleri” başlıklı araştırma makalesidir. Çalışma İngilizce olarak yayımlanmıştır. İkinci çalışma Gazi Üniversitesinden Aslıhan Kocaman Karoğlu ve Kocaeli Üniversitesinden Ayşegül Bakar Çörez tarafından kaleme alınan “Üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasındaki ilişki” başlıklı araştırma makalesidir. Sayımızın üçüncü çalışması, Abant İzzet Baysal Üniversitesinden Esin Bağcan Büyükturan ve İstanbul Aydın Üniversitesinden R. Nükhet Çıkrıkçı tarafından kaleme alınan “ÜDS için Angoff ve madde haritalama yöntemleriyle standart belirleme” başlıklı araştırma makalesidir. Bu sayıda yer alan dördüncü çalışma Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesinden Perihan Civelek ve Marmara Üniversitesinden Gülden Uyanık tarafından kaleme alınan “Okul öncesi eğitimde ‘Okul Dışarıda Günü’ etkinliklerinin incelenmesi: Covid-19 pandemisinin etkisi” başlıklı araştırma makalesidir. Sayının son çalışması Kocaeli Üniversitesinden Mehmet Altay ve Gaziantep Üniversitesinden Nilüfer Evişen tarafından kaleme alınan “Yükseköğretim düzeyinde İngilizce eğitim alan öğrencilerin akademik kariyer kararları üzerinde Rosenthal etkisi: Bir vaka çalışması” başlıklı araştırma makalesidir. Çalışma İngilizce olarak yayımlanmıştır.

Dergimizin altıncı sayısının çıkmasında emeği geçen başta Yayın Kurulu ve Danışma Kurulu üyeleri olmak üzere, bu sayının yazarlarına ve hakemlerine içtenlikle teşekkür ederim.

Dördüncü cilt birinci sayımızda buluşmak dileğiyle...

Saygılarımla,
Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Baş Editör

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2020 | Cilt 3 | Sayı 2

Sayfa: 57-77



Kocaeli University
Journal of Education


E-ISSN: 2636-8846

2020 | Volume 3 | Issue 2

Page: 57-77

Çoklu okuryazarlık sistemini benimseyen İngilizce öğretmenlerinin başarı ve mücadeleleri

Successes and struggles of EFL teachers adopting multiliteracies framework in the classroom

Rabia Damla Özyer,  <https://orcid.org/0000-0001-6155-9973>

Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ozyerabiadamla@gmail.com

Eda Nur Özcan,  <https://orcid.org/0000-0003-4825-6067>

Bursa Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, eda.ozcan@btu.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
4 Mayıs 2020

Düzeltilme Tarihi
6 Ekim 2020

Kabul Tarihi
13 Ekim 2020

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Özyer, R. D., & Özcan, E. N. (2020). Successes and struggles of EFL teachers adopting multiliteracies framework in the classroom. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 57-77. <http://doi.org/10.33400/kuje.729633>

ÖZ

Geleneksel matbaa basımı kalıbından çıkarak gelişen okuryazarlık; yeni anlayışların, uygulamaların ve pedagojilerin gelişmesine yol açmıştır. New London Group (1996) bu uygulamalara “çoklu okuryazarlık” adını vermiştir. Çoklu okuryazarlık, yerel, kültürel ve dilsel farklılıkları dünya bütünlüğünü savunarak çeşitli iletişim teknolojilerinin kullanımıyla öğretmektir. Sosyal, kültürel ve tarihsel farkındalığa sahip öğrenciler yetiştirmek amacıyla, teknolojik okur yazarlık ve çok modluluk ile gerçek iletişim zenginleştirilmektedir. İngilizce öğretimi bu sebeple önem kazanmaktadır çünkü İngilizce artık ne bir azınlık tarafından konuşulmaktadır ne de sadece bir topluma aittir. Buna ilişkin olarak, İngilizce öğretmenleri teknoloji kullanımının yanı sıra kültürel ve dilsel farklılıkları öğretmek için gereken beceriler açısından uygun imkânlarla sahip olmalıdırlar. Bu makale çoklu okuryazarlık sistemini sınıflarında kullanan Türk öğretmenlerin deneyimlerini daha iyi çözümlemenin yollarını araştırmaktadır. Katılımcılardan güvenilir sonuçlar almak için nitel araştırma deseni kullanılmıştır. İlk olarak, öğretmenlerin teknoloji kullanımları ile ilgili yedi açık uçlu sorudan oluşan bir anket (Boche, 2014) 14 öğretmene uygulanmıştır. Daha sonra öğretmenler cevapları doğrultusunda iki gruba ayrılmıştır. İkinci aşamada, çoklu okuryazarlık sistemini sınıflarında kullanan öğretmenlerle, kültürel ve dilsel farklılıkları sınıflarında öğretip öğretmedikleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin yaşadığı mücadelelere ve elde ettiği başarılarla değinilerek, sonuçlar İngilizce öğretmenlerini sınıftaki aktiviteleri konusunda daha iyi aydınlatmak için detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuryazarlık pedagojisi, çoklu okuryazarlık pedagojisi, çok modluluk, çok dillilik, İngilizce dili öğretimi, İngilizce öğretmenleri

ABSTRACT

The literacy growing beyond the traditional print medium has led to the new understandings, practices and pedagogies. New London Group (1996) called these practices “multiliteracies” which refers to the way of combining local diversity and global connectedness together to teach through multiple forms of communicative technologies. By using technoliteracies and multimodalities, the genuine interaction is boosted for the purpose of raising socially, culturally and historically aware students. Teaching English, henceforth, is gaining importance at an unprecedented speed as it is neither spoken by only a minority nor does it belong to a single community. With respect to this, English teachers must have the necessary skills in terms of teaching cultural and linguistic diversities besides the ability to benefit from and utilize technology adequately. This research article investigates the ways to better understand the experiences of Turkish teachers who adopt multiliteracies framework in their classrooms implementing its goals. Qualitative research design was implemented to get credible results from practices of the participants. First, an open ended-questionnaire (Boche, 2014) was applied to 14 English teachers regarding their use of technology in their classrooms. The teachers were then categorized based on their answers into two groups. Secondly, the teachers who used multiliteracies framework in their classrooms were interviewed in depth about whether they teach cultural and linguistic diversities in their classrooms. The results were analyzed in a detailed way pointing to the successes and struggles with the integration of multiliteracies into the classroom in order to better inform English teachers with their practices.

Keywords: Literacy pedagogy, multiliteracy pedagogy, multimodality, multilingualism, English language teaching, English teachers

INTRODUCTION

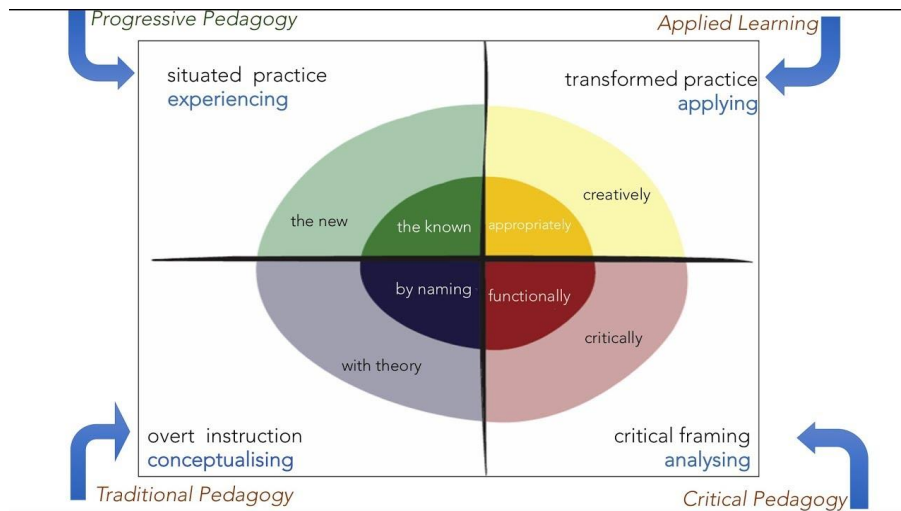
In this 21st century, the social interaction has been polished by the newest technological tools and undergirded by new forms of social practices. With the introduction and growing use of these new forms, it has become more likely to achieve communication at its best speed, which has given rise to the flow of culturally, historically and socially constructed interaction. Since interaction is reinforced by social, cultural and historical dimensions with new forms of social practices arriving, the term literacy has extended its definition to a broader context. The long-established definition of literacy - the ability to read and write- is no longer seen competent with the needs of people who intersect in different types of cultural contexts. According to the literacy studies from sociocultural perspective, it is an acknowledged fact that different literacies exist (Gee, 1996, 2000; New London Group, 1996). The emergence of different literacies has led to a significant pedagogical shift in the educational settings and put much emphasis on the classroom contexts as the most appropriate environment for students to gain the necessary skills to be digitally, culturally, socially, culturally and historically literate.

The new literacies ensure unprecedented ways of thinking, practicing and valuing with a wide variety of “texts, modes, practices, and the varied meanings of literacy learning in different situations and cultural contexts” (Alvermann & McLean, 2007, p. 3). The multiliteracies promote the use of new forms of social practices both in the classroom and outside the classroom with and under the name of the digital upheaval. In this sense, the classroom is regarded as a social space which “contains and produces resources for identity that come to it from many directions” (Leander & Zacher, 2007, p. 139). Thus, teachers - especially EFL teachers whose job is to introduce the students with new languages and cultures - consider this pedagogical shift as a gifted opportunity by which they could compass and navigate the beliefs, values and identities of learners (Yayli, 2009). With this present study, it is aimed to explore the successes and struggles of EFL teachers adopting multiliteracies framework in their classroom.

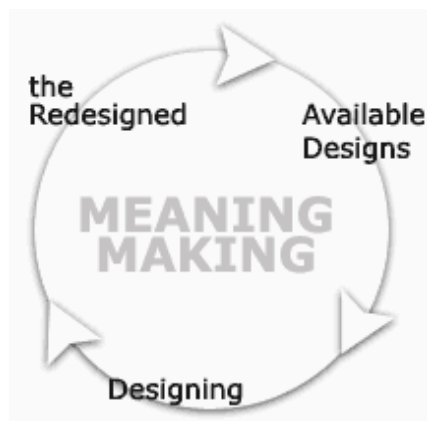
LITERATURE REVIEW

In this global village, as the recent term suggests, learning has been affected by social, economic and technological changes. The ways in which people used to communicate have started to leave their places to the black mirrors. The inevitable consequence of these changes has also been observed in educational settings, specifically in language learning, causing a sensation that “English is no longer a foreign language, but a basic skill” (Lasagabaster et al., 2014, p.2). As a corollary, this rapidly changing world calls for new educational dimensions and responses to communication barriers that arise from the lack of focus on expanding notions of literacy because “it is no longer possible to think about literacy in isolation from a vast array of social, technological and economic factors” (Kress, 2003, p.15). It is subsequently significant to comprehend what literacy has meant so far and will mean as the age advances and to what extent it will broaden its definitions. The New London Group (1996) defines literacy as having traditionally been only limited to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language. It is, by definition, monolingual and monocultural and rule-governed forms of language. However, literacy does also include negotiating a multiplicity of discourses; that is why, the scope of literacy should be extended culturally and linguistically in globalized communities across the world.

The term “multiliteracies” refers to the way of combining local diversity and global connectedness together to teach through multiple forms of communicative technologies. Traditional literacy consists of reading, writing, listening and speaking. Multiliteracies theory, on the other hand, emphasizes the importance of creativity, technology and reflection of students besides only four skills. It simply focuses on real communication irrespective of linguistic or cultural differences, using multiple Englishes and multiple forms of communication. With the help of technology, the ultimate aim is to raise socially, culturally and historically aware students who are responsible for their own learning.

Figure 1*The Four Components of Multiliteracies (Adapted from Cope & Kalantzis, 2015)*

The New London Group (1996) proposes that multiliteracies pedagogy includes four components (see Figure 1). The first, situated practice, draws on experience of meaning-making in specific contexts. This meaning-making is unique for each participant and authentic to their contexts in that they combine the new with the known. The second component, overt instruction, develops an explicit meta-language to support active interventions that pave the way for student learning. The third component, critical framing, makes sense of situated practice and overt instruction by rendering the social contexts and purposes pertinent to meaning making. The ultimate goal is the last component, which is to enact transformed practice where students, as meaning makers, become designers themselves and responsible for their own learning.

Figure 2*The Processes of Meaning Making (Adapted from The New London Group 2000:19-23)*

This pedagogy comprises three crucial processes (see Figure 2) for students. The available designs are first examined and redesigned with appropriate technologies. The students are asked to critically reflect on both of the available designs and designing processes. At the end of this critical reflection, the redesigned process shows that the students are capable of remaking and transforming sets of representational resources instead of just consuming or using the stable systems. The redesigned process employs a plethora of multiplicity of modes that are yielded in textual compositions. Teachers are required to equip students with the necessary skills to help them successfully participate in these processes. It is a must for teachers and

teacher educators to develop “nuanced and critical understandings of these technologies and the literacies with which they are associated” (Swenson, Young, McGrail, Rozema, &Whitin, 2006, p. 353). With this specific and significant reason, examining the practices of teachers in order to gain insights on English education is vital in this dynamic world. Parallely, Gu (2018) addressed the crucial processes of multiliteracy pedagogy in an international conference on contemporary education. The paper focused on the prior designs, the process of designing and redesigns in a progressive way. It was announced that students could actively participate in social activities, and subsequently they could gain automatic communication skills. They could also acquire the ability to compare original sources and reconstruct their own knowledge by redesigning the available designs and frameworks.

The term multiliteracy has gained importance since the world started to be more multicultural and multilingual as a result of the most basic yet simple need for people to survive with ease in this 21st century technology. New London Group (1996) calls “multiliteracies”, “one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes” (Cope & Kalantzis, 2000, p. 5). This digital era, fortunately, helps one reach the far end of the world but “the key communicative challenge is to be able to cross linguistic and cultural boundaries, both in the real and virtual world” (Dupuy, 2011, p.22). To be able to help our students cross these boundaries, as educators who are the most responsible stakeholders of the learning process, we should employ more authentic tasks in conformity with the needs of the students basing our teaching on robust theories, which can be managed through multiliteracies theory.

The last two decades have witnessed the big shift from traditional literacy to multiliteracy, a more “diverse range of media and cultural frameworks” (Pegrum, 2009, p. 36). In the New London Group’s definition of multiliteracies, it has been well established that multiliteracies reflect the dynamic relationship between individuals and the discourses that their cultural, social, historical, economic and political contexts draw on. These discourses have become more multifaceted as the scope of literacy expands to a wider range and calls for more skills to be involved in the multimodal nature of the world.

Kress (2003) puts the multimodal competence or multimodality at the very center of this new kind of literacy where students’ aural, visual and digital literacy are matched. In order for students to understand and utilize the power of images and sounds as well as the digital literacy they need to adapt to new forms, teachers must be aware of the challenges that the students might face. Therefore, teacher education programs are the first target to be examined as to whether they meet the standards of the new literacy and prepare English teachers to fit in it (Dickson, Smagorinsky, et al., 2009). In his book, Hanauer (2006) lays stress on the multiliteracies and multimodalities in the process of learning science. The shifts from one mode of the communication to the other prove that different modes of representation reinforce each other and ameliorate the negotiation of scientific understanding. Given the teachers’ roles, multiliteracy makes a major contribution to the scientific knowledge in the science inquiry classroom.

Studies Related to the Teacher Education and Teachers’ Roles

Several studies related to the teacher education programs and the roles of the teachers in teaching multiliteracies have settled on the fact that multiliteracy pedagogy offers incontrovertible virtues not only for in-service teachers but pre-service teachers as well. To exemplify, Rowsell, Kosnik and Beck (2008) argued the nature of multiliteracies in their paper highlighting *recognition of diverse language forms, attention to both new and continuing literacy forms, a very broad conception of literacy, an inclusive, critical approach to literacy, balancing of sociocultural and individual perspectives, and a constructivist, dialogical approach to literacy teaching*. They mainly concentrated on the New London Group’s writings and called for the urgent need of literacy education in pre-service teacher education. They also drew attention the dearth of clarity about the nature of the approach; *a narrow range of literacy forms being*

fostered, insufficient explicit discussion of inclusion and critique, lack of attention to differences within groups and similarities across groups, and insufficient focus on the individual life worlds of pupils. Furthermore, Corkett and Benevides (2015) examined the pre-service teachers' beliefs towards multiliteracies in their classrooms and discovered that pre-teachers' self-efficacy in technology integration classes would help them develop effective skills for the new age. However, these skills should not be confined only to language and literacy classes; instead, they should be expanded and utilized in a wide range of academic courses.

As to the in-service teachers, Boche (2014) conducted a substantial study with five teachers who are in their first years of using multiliteracies in their classrooms. The teachers were asked about what it is to be multiliterate in this century and their use of technology in their classrooms. The impacts of technology on teaching, learning and conceptions of literacy and the intersection of technology and this recently recognized literacy are framed and validated through the understandings and experiences of teachers.

"Although a monolingual teacher cannot actually "teach" students' native languages, that teacher can create a multiliterate community" (Schwarzer, Haywood & Lorenzen, 2003, p.455). It was attempted to discover if a monolingual teacher could foster language learning through supporting linguistic diversities in the classroom. According to the constant observations and assignments gathered from the students, a decreased use of native languages both at home and in class was notably seen over time. The students also benefitted from this unique multiliterate setting by learning some basics in each other's native language through multiliteracies. They outlined ten beginning ideas for monolingual teachers so that they could foster multiliteracies in their classrooms. In her seminal study, Giampapa (2010) carried out an ethnographic study in Coppard Glen Public School in Canada, which had multi-racial, multilingual and multicultural backgrounds, with a committee of 12 teachers, one of whom is both the head of the committee and collaborator of this action research. According to the results, highlighting the identities of different cultures and languages has contributed to the development of students both academically and individually. Making diverse identities come to the fore has reframed students' linguistic and cultural resources as well as making them masters at using digital tools in order to survive in this rapidly changing world.

Studies Related to the Digital Literacy

The major shifts in education with the arrival of Internet to our houses have fostered the literacy skills of people, from two-year-old babies to the elderly with a walking stick. The babies are born into a multiliterate world while the older ones have to face some troubles adapting to the new world. The speed of and access to technology or digital media made itself an inevitable part of the term 'multiliteracy' both inside and outside of school. Leino, Linnakyla and Malin (2004) outlined the profiles of Finnish students, grouping them into six clusters in parallel to the clusters in PISA. According to the results, Finnish students do not make up a homogenous literacy culture due to many reasons such as gender and socio-economic status. Similarly, Briere and Wilson (2018) revealed out of ordinary findings in their study which was set out in a rural high school in Canada with an aim to determine the multiliteracy preferences and practices of the students. They found out that print books were the most preferred tools while e-comics were preferred the least despite the new trends in the education. Additionally, they also demonstrated that the older students tended to favor traditional literacy whereas the younger ones preferred the digital literacy more.

Studies Related to the Cultural Diversities

Over twenty cohort studies in this section have shown the effectiveness of multiliteracies both at home and in the classrooms from a wide range of diversified perspectives. Nevertheless, Duncum (2004) underlined the need for multiliteracy and multimodality for art education, emphasizing the importance of the relationship between visual and auditory dimensions to the cognition. He states that multiliteracy refers to two phenomena concerning art education: first,

any cultural form is understood through multiple texts and second this understanding is built through multiple communicative modes. However, he clearly supports that the recorded interests in multiliteracy have been inclined to only reading and writing activities rather than interpreting the cultural forms in his informative paper.

To my best knowledge, among the relevant studies so far, only a limited number of them dealt with multiliteracies from a cultural perspective. The cultural diversities and linguistic differences have not been sufficiently put under an investigation as the definition of the multiliteracy term refers. In contrast, multiliteracy pedagogy has been acknowledged as the technological practices, which are the tools of teaching cultures as the definition of term suggests. Concerning this matter, Räsänen (2012) reported that a teacher has to have a multiroled identity in order to teach multiple cultures and languages through multimodalities and visual literacies. According to this study, language, ability, age, gender, residence, social group, ethnicity and world view are the aspects of cultural identity formation, which underlines the essence of multiliteracies as well.

In essence of the definitions of these important terms, even though multiliteracies theory promises to foster the language learning, there are still some obstacles in applying such theories due to the teachers' lack of knowledge about the latest trends in literacy pedagogy or technology, unfavorable conditions at schools and simply teachers or students' reluctance to learn. Since the 90s, there has been modest number of studies attempted to probe into multiliteracy and its development as a skill for both teachers and students; however, there is still too much to discuss and reveal about its implementation since it is of prime importance to be aware of its benefits unless we want to have trouble in this new type of communication as our age demands. Therefore, this study aims to inform the teachers about this modern literacy and raise their awareness of its importance and show the successes and struggles of the teachers who already use multiliteracies theory in their education. More importantly, there is not an available study in Turkish setting related to multiliteracies theory due to its short lifespan in the literature. In particular, this paper seeks to address following research questions:

1. What are the understandings of English teachers about multiliteracies as in-service teachers?
2. Do these English teachers adopt multiliteracies in their classrooms? If yes, how do these English teachers apply their understandings of and experiences with multiliteracies in their classroom teaching?
3. Do these English teachers raise students' awareness towards cultural and linguistic diversities around the world? If yes, how do they boost cultural and linguistic diversities using technology?
4. What are the successes and struggles of these teachers adopting multiliteracies framework in the classroom?

METHODOLOGY

Research Design

In this study, quantitative research design was preferred in order to collect comprehensive data from EFL teachers. It was aimed to include as many teachers as possible from different types of schools and cities in Turkey in that information provided by the teachers described and revealed their present practices and ideas about multiliteracies theory.

Sampling

Fourteen EFL teachers in Turkey (3 male, 11 female) took the questionnaire. They were further asked to give information about the school type that they work in (7 State School, 6 Private School, 1 No Experience), their educational level (12 BA, 2 MA), years of experience in teaching (10 of them are 0-5 year-old teachers and 4 of them are +5 year-old teachers). They are currently teaching and deployed in a wide range of schools across Turkey, except for one

participant who is doing a master's degree. Participants were reached through convenience sampling. The rationale behind the convenience sampling was that researchers aimed to reach EFL teachers from different regions of the country to see if any differences occur for the issue in question. The imbalance in gender of participants might affect the results of the research, which will be discussed in the conclusion of this present study as limitations and future research suggestions.

The Instruments

An open-ended questionnaire suggested by Boche (2014) was used to gather the data. The open-ended questionnaire was followed by interview questions prepared by Boche (2014). However, as the interview section was organized in semi-structured fashion, researchers came up with additional questions based on the responses elicited from the open-ended questionnaire. These extra questions focused on participants' use of multiliteracies in cultural and social contexts.

Procedure

The questionnaire included 7 questions and was completed before the beginning of the second term of 2019-2020 educational Year. In the first exceptional question, the teachers were requested to rank elements from 1 to 5 as being the most important and least important when they get prepared for their teaching. The teachers were asked to describe the terms literacy and multiliteracy respectively and in the following questions, they were asked further as to whether their teacher educational programs prepared them to teach multiliteracies, they had any experiences with multiliteracies in their classrooms and they would plan to integrate technology into classroom as multiliteracy theory requires. The teachers were suggested to write as many characters as they could because their answers would provide data which was of great importance to this study. The questionnaire could be filled in up to 5 minutes with ease.

After the questionnaire was implemented, a semi-structured interview was arranged with the two teachers who participated in the first questionnaire. The researchers first aimed to make face-to-face interviews in order to better understand the teachers by paying attention to their body gestures and facial gestures; however, due to the outbreak of Covid-19, the questions included in the interview were asked to the teachers through video-calls on Zoom. Each interview lasted almost 15 minutes and was recorded (thirty-five minutes of recording in total) and transcribed simultaneously and meticulously. Some of the interview questions were prepared by the researchers based on the teachers' answers obtained from the questionnaire applied formerly. In the questionnaire, multiliteracy theory was only handled from one perspective: technology use in the class. In the interview, researchers moved as to the responses coming from the first questionnaire and accordingly, the teachers were asked questions that showed the greater scope of multiliteracy theory including the promotion of subcultures and transformed practice.

Data Analysis

On the open-ended responses coming from the first questionnaire and the transcribed data coming from the interview section, written content analysis was conducted and a descriptive approach was adopted so as to have an in-depth understanding of teachers' perspectives on the issue. In order to provide inter-reliability in data analysis, the data was revisited with the help of a colleague and an agreement was reached.

Statement of Publication Ethics

As authors, we state that we have followed all the principles within the scope of "Higher Education Council's Directive on Scientific Research and Publication Ethics" in all of the process starting from planning and conducting this research to data collection and analysis. We also

declare that we have not put any kind of acts into practice stated under the title of “Scientific Research and Deviant Acts for Publication Ethics” in the second part of the directive.

This work submitted for publication has not been published in or submitted to another academic publication medium. In the writing process of this research article, the scientific, ethical and quotation rules were taken into consideration and no alteration was made on the gathered data.

It is required to report that informed consent form has been signed in case reports.

Research Ethics Committee Approval Information

The committee involved in ethics evaluation: Kocaeli University Social and Human Sciences Ethics Committee

The date of ethics evaluation: 11/06/2020

The serial number of the document of ethics evaluation: 10017888-044 – 2020/08-10

FINDINGS and DISCUSSION

Different understandings, ideas and practices towards the use of multiliteracies were appeared to be possessed by the participants of this study mainly due to the lack of related courses in their pre-teacher education programs and their teaching environments. The viewpoints of the teachers were discussed and shown in-depth under the relevant research questions.

Research Question 1: What are the Understandings of English Teachers about Multiliteracies as In-service Teachers?

The participants were asked to define the term literacy at first. Out of 14 teachers, eight of them described the term as being able to read and write, as a very traditional, common and even superficial view of point towards literacy. Three of the teachers, in contrast, described it as being able to use four skills of a language by extending the term’s scope to a larger extent; nevertheless, it was still limited to the language itself. However, the term no longer applies to reading, writing or using four skills in an effective way. In the same vein, three of the teachers showed their beliefs about being literate as adding the dimension of being capable and competent in any area besides the ability to read and write and use four skills of the language.

T11: Literacy is the presentation of a subject matter. For example; digital literacy. Literacy is like an inventory. The knowledge and ability in a specific topic.

T13: Literacy is the competence and knowledge of a specific area

It can be said from the findings that most of the participants (n=8) are traditionally familiar with the term literacy and the rest (n=6) is of the opinion that it is more than a rule-governed monolingual ability which has evolved into multiple forms of discourses as the age advanced. It requires more competences of different areas such as creativity and critical framing than solely reading and writing in order to survive in this age; therefore, the inevitable extension of the term was strongly needed to meet the needs of the students who were born to this age as multiliteracies pedagogy argues.

In order to better evaluate the practices of participants, it was felt necessary to check their understanding of the multiliteracies. The findings from the participants showed that they held a common understanding towards multiliteracies referring to its scope as having varieties or using multiple channels during communication. Multiliteracy theory is mostly acknowledged as the integration of technology such as smart boards, video-clips, songs and applications and other sources of communication such as body languages and reflection of students in the classroom settings. It is true that this theory is highly associated with the use of technology, however, it simply focuses on real communication irrespective of linguistic or cultural differences, using multiple Englishes and multiple forms of communication with the help of technology with an aim to raise socially, culturally and historically aware students who are responsible for their

own learning. In the light of this specific but broad goal of multiliteracies, the consensus over the definition of the term showed that the participants in this study skip the cultural, historical and social aspects of being multiliterate. It can be exemplified from the best examples below.

T4: As far as I can tell, it is the ability to use a variety of different aspects in the classroom and also trying to make learners more open-minded about learning a second language.

T13: Multiliteracy is the ability to identify, interpret, create, and communicate meaning across a variety of visual, oral, corporal, musical and alphabetical forms of communication

As can be seen from these two answers above, the teachers defined the term multiliteracies in no small measure that could be neglected. They agreed on some major points which multiliteracy theory is based on; nonetheless, only a small minority of the participants (n=2) tried to define the term wholly, including using technology and promoting cultural, social and economic facets which are regarded as indispensable for a language and its users. In Turkey, like in many countries, the literacy is described classically and multiliteracies is hardly ever a matter of issue. However, the pedagogical implications of multiliteracies put forward the social reality rather than the individual one (Yayli, 2009).

T7: Besides literacy (4 skills and visuals) multiliteracies have more programs, techniques and materials to teach such as using technology, using different cultures etc. It is very effective to learn a language.

T9: Multiliteracy involves an awareness of the social, economic and wider cultural factors that frame communication.

By looking into the definitions above, we can conclude that these two teachers defend that teaching English through multiliteracies calls for a special dimension called culture. Teaching cultures and sub-cultures through the facilities of technological developments within the teaching programs is emphasized in the lines of teachers' expressions rather than the uninspired ability to read and write and use technology disjointly. In contrast, the integration of multiple literacies offer more favorable circumstances as "this multimodal methodology provided rich and multilayered understanding of the teachers' pedagogies and the students' experiences of these pedagogies" (Ntelioglou, 2012, p.291).

To address the reasons for such a small number of participants being able to name multiliteracies consciously, teacher education programs are first to be investigated. The teachers were asked if they had undertaken any related programs regarding multiliteracies at universities or independent institutions before. The answers shockingly showed that none of them received such programs before they started teaching. Still, they stated that they were advised to blend different types of channels into their teaching as could be seen from the examples below. As in the study of Rowsell, Kosnik and Beck (2008), the findings of this present study similarly showed the inevitable need of literacy education in pre-service teacher education.

T3: It wasn't specifically thought under the name of 'multiliteracy' but it was always imposed on me that we have to keep up with currency in teaching and not be bound to only four skills, that there are other ways of reaching the students and teaching them.

T4: During my teacher education, we were always taught to be versatile, innovative, idealistic and open-minded. That was the very base of our ELT department.

T14: They did not focus on the mentioned issue. However, we were always taught to include different materials including audios, images, or using body language so as to meet the individual needs of students.

Although all participants were graduates from different English teacher education programs across Turkey with different school types, ages and educational levels, preparing pre-service teachers to teach English through multiliteracies was not observed in the participants' answers. Their understandings of multiliteracies were simply influenced and shaped by the recommendations and impositions of their supervisors. The teachers were asked to put their genuine effort to catch up with the latest teaching trends in their classrooms without being prepared sufficiently. This condition can be a justification of what Corkett and Benevides (2015) discovered about pre-teachers' self-efficacy in technology integration classes. In their study, pre-service teachers' self-efficacy helped them catch up with efficient skills for the new era as indicated in this present study.

In order to ride the storms of teaching English in Turkey, teacher education programs firstly must be considered, revisited and prepared in accord with the constantly changing teaching environments in conformity with the goals of English curriculum. Thus, this study unfolds the fact that "pre-service teachers require numerous opportunities to develop the necessary knowledge and skills needed for their future classrooms, especially for complex concepts such as multiliteracies" (Boche, 2014, p.127). As literacy gained a broader perspective, it meant no longer just to read and write but to adapt to different situations. Today, these situations are mostly built on new technologies and it has become essential to guide students to use and benefit from them with adequate and neoteric teacher education programs enabling teachers to use different literacy strategies in different contexts.

Based on the statements above, it can be concluded that multiliteracies is gaining a relatively novel popularity among teachers since they were not involved in any education programs before. Additionally, these teachers are guided as being capable of adapting to multiple modalities and literacies in order to make learning effective and meet the demands of students. This part tried to demonstrate how the teachers defined literacy and multiliteracy terms and what position the multiliteracy theory held in their teacher education programs in a response to the first research question. Following their viewpoints, these teachers were asked further questions as to whether they would consider incorporating multiliteracies in their classrooms and, if yes, how they would apply their understandings and experiences with multiliteracies in their classroom teaching and what kinds of understandings and practices teachers were engaged with, which are aimed to be discussed via second research question.

Research Question 2: Do These English Teachers Adopt Multiliteracies in Their Classrooms? If Yes, How Do These English Teachers Apply Their Understandings of and Experiences with Multiliteracies in Their Classroom Teaching?

It is indisputably true that integrating multiliteracies into the classroom brings about its benefits together with its drawbacks even for teachers who are knowledgeable about the application of theory and skilled in using technology. Despite the fact that the teachers who took participation in this study never received related courses to multiliteracies in their teacher education programs, most of them (n=9) showed their favorable interests and attitudes towards incorporating multiliteracies in their classrooms stating such reasons that they needed to catch up with the current trends in teaching, update themselves, draw their students attention and make learning meaningful as shown in the examples below.

T2: Yes, I do because I find it beneficial. The world is changing thanks to technology and we need to update our learning and understanding accordingly.

T3: Yes. This world is changing and education with it. In order to reach my students, I need to be in touch with the currency. Understand what works for them. Multiliteracy enables me that.

T7: Yes. Because I like using different materials, technology or visual materials. They draw students' attention and it is more effective for learning.

No matter how it seems satisfying to find out that multiliteracy is a promising theory for English teachers, there are still robust obstacles faced when it comes to apply multiliteracies in the classroom. The motives behind teachers' unwillingness to use multiliteracies in their classrooms must be undisclosed and compensatory measures must be proposed.

T1: Unfortunately, not, corporation of multiliteracy is not possible in my classrooms' level of language.

T9: I have to learn some more information about multiliteracies before I plan this.

T11: For now, I do not plan. Because I work at a vocational high school, which means my students' readiness for integration of multiliteracies are low. I have very few lesson hours and I need to catch up on the national curriculum. Sorry...

According to the teachers' answers in response to the question whether they plan to incorporate multiliteracies in their classroom, the minority of them (n=5) uttered that they would not be able to teach English through the adoption of multiliteracies due to the inappropriate school type and low level of readiness of students, insufficient knowledge in terms of the application of the theory itself and concerns with the national curriculum in schools as stated in the examples below similar to the results of Boche's study (2014).

The participants of this present study were asked to describe their either positive or negative experiences with multiliteracies in order to reveal the challenges and profits of such an integration. Out of 14 teachers, only 2 of them stated that they thought they had experiences with multiliteracies, which can be regarded as very rare but predictable within the context of this study.

T3: When I was teaching 6th graders, I found news clips from different English-speaking countries, through a slide show, I showed them to my students. We underlined the similar words that have been used. It was a positive experience as in that, they raised their curiosity about the culture. And since it included visuals, it got their attention on the spot.

T3 obviously tried to blend the cultures of English-speaking countries with the purpose of enriching her teaching with multiple discourses, roles and identities of English. This particular activity helped students realize the available designs (the video clips) and redesign them with their own understanding and perception through the multiliteracy theory in base because she clearly stated that the activity raised their curiosity, which was a fundamental outcome of the theory itself. Taking out the borrowed words among the languages and showing videos from different countries are good examples of the promotion of linguistic and cultural diversities respectively. Using technology in order to promote these diversities is another dimension of multiliteracy theory which is called digital literacy. As Akayoğlu, Satar, Dikilitaş, Cirit & Korkmazgil (2020) state in their investigation of Turkish EFL teachers' digital literacy skills, "it is no longer sufficient for language teachers and pre-service teachers (PTs) to know how to use existing digital tools. They also need to be digitally literate in order to critically evaluate such tools and platforms for safe, wise, and productive use" (p.85). Thus, it would not be wrong to call that type of an activity an example of an application of multiliteracy theory.

T11: Once, I used a reality show to put specific chunks of English across for my students. My students grasped the contextual use of the chunks very quickly.

T11 also preferred the video clips, as the most useful way to attract students and fulfill the audience, to teach chunks of English. The teacher stated that the students could easily get the chunks within their own contexts paying attention to the discourse of the speech. It was a good way to produce ideas about the culture of a nation using reality shows where the context was clearly seen as it included the cultural, social and historical belongings as well as the language. This type of activity bears parallel practices and objectives to those of multiliteracy theory, as well.

Up to here, research questions 1 and 2 were tried to be explained using teachers' viewpoints regarding the questions from the 7-item open-ended questionnaire. In order to move on with the following research questions 3 and 4, a semi structured written interview was preferred with T3 and T11 since they were the only teachers who stated that they employed multiliteracies theory in some of their parts of teaching providing their positive experiences in their responses.

Research Question 3: Do These English Teachers Raise Students' Awareness Towards Cultural and Linguistic Diversities Around the World? If Yes, How Do They Boost Cultural and Linguistic Diversities Using Technology?

T3 was the first teacher who voluntarily took participation in the interview. From her viewpoints, it is understood that her teaching English is in a unique way because she tries to combine current events and authentic materials related to the content with teaching. To her opinion, these kinds of practices contribute greatly to the students' cultural awareness besides the ability to make use of and reconstruct available designs. These findings are familiar with what Gu (2018) suggests about the design processes in multiliteracy pedagogy. Through these hands-on activities, students automatically gain communication skills as well as cognitive skills such as comparing the original sources with the redesigned ones.

T3: Yes, my students' cultural awareness was raised thanks to the multiliteracies. For example, when we were learning about continents, I brought a map of one supercontinent called 'pangea'. I gave a brief history about continents, saying that our 7 continents right now were a one giant continent called pangea. Thanks to the earthquakes, which I taught them this word because of the recent earthquake we experienced as a city, they got separated. After I showed them and explained the map, I asked them to separate the pangea as they wished and create their own continents, they drew and colored, made their own maps.

T11 was the second teacher to be interviewed voluntarily. Her implementation of multiliteracies in her classes provided beneficial data for this research as well as encouraging and promising implications for English language teachers. When she was asked whether she used multiliteracies in order to leverage her students' awareness towards cultural and linguistic diversities in the world, she stated that she adopted multiliteracies in her own way in rapport with the content of teaching. She argued that the incapability of coursebooks in the expression of cultural issues prompted her to devote time to plan the teaching process and prepare materials appropriate for her students.

T11: I definitely think that it does. Because I believe that coursebooks or lesson plans do not provide necessary cultural information for students. Even if they do, they always talk about the same cultures or cultural issues. By using multiliteracies, we can decide what cultural information I will teach and how I will teach it. Because of this, it requires detailed planning in advance, and this planning process has benefits for teachers who make use of multiliteracies. Materials that I prepared by taking multiliteracies into consideration help my learners to become more culturally aware individuals and in the end of my presentation I always lead them to a discussion part, which enables their critical thinking skills.

Palilonis and Watt (2019) regard technology as the provider of such processes as making meaning effectively, expressing their message in diverse modes and formations, collaborating and communicating in digital settings. Since using technology is an incontrovertible fact of today's teaching, both teachers were asked to share their technological or cultural experiences that they had with their students. As an example to the cultural experience, T3 narrated the story of teaching about other cultures through video-clips. She, emphasizing the major role of multiliteracies, told that her students were able to get the chance to learn more about the traditions of other nations.

T3: Many things actually. To be more specific, we were learning about countries and I brought a video clip of Chinese traditions. Like in our country, how it was tradition to kiss the hands of the elderly, as a sign of respect, they have seen that each country has their own tradition. Multiliteracies mainly taught about the world that we are living in, not just Turkey.

As T11 highly attached great importance to the inclusion of each component of multiliteracies into her teaching practices, she did not rule out digital literacy. To be able to transfer cultural issues to the students, she first tried to check on her students' digital capacity and assist the ones who lack digital skills. She added further comments on her students' past experiences with multiliteracies from cultural and technological perspectives. As can be seen from T11's comments and actions, this study suggested resembling implications about the use of digital tools akin to Giampapa's study (2020) in which multiliteracies theory was found to be reframing students' cultural and linguistic resources as well as making them master of technology.

T11: When I first decided to integrate my lessons with technology, I assumed that my students were better than me while using technology. This is something many teachers expect I believe. The time proved to me that I was thinking wrong in fact. I think I forgot the fact that I was teaching at a state school which was located in an underdeveloped region of Turkey. In one course, I asked them to prepare a PowerPoint slide introducing Turkish culture to foreign students. I was asked millions of questions about how to do it. I was shocked. After seeing this, I started to take my students to computer labs twice a week. Through this way, I was able to teach them about both cultural issues and technological skills. During this process, I think both technology and cultural studies contributed to each other and made each other's presence more concrete and memorable.

In Räsänen's (2012) report, having a multiroled identity is a requisite for a teacher who teaches through multiple cultures and languages using multimodalities. This is clearly what T3 and T11 have undertaken in their classes because they try to promote their students in as many ways as possible. Both teachers think that multiliteracies theory definitely plays a key role in raising culturally, socially, historically and critically aware students. In her concrete example to the specific question, T3 managed to make her students think from a broader aspect in a single situation. In her example, the students clearly gained insights about dance styles of mentioned countries culturally, and socially in discussing the social discourse practices of these countries because of the geographical location.

T3: Yes, very much so. In my class, I once opened different dance styles from Ireland and Scotland. We find out why they were different from our dances. For example, one of the reasons was the cold weather. We found out how geography was making a difference. It changes their social interactions even. So yeah, raised their awareness, made them more open to otherness.

In T11's concrete example, the third component of multiliteracies – critical framing- is clearly observed. From this activity, she crossed the borders of languages and cultures and let her students view and think from a multidimensional standpoint. She successfully put the emphasis on the essence of multiliteracies by showing interesting traditions, which are indeed the images of the aspects of cultural identity formation like ethnicity, world view and social group as suggested in Räsänen's study.

T11: Yes, I think so but also the way a teacher deals with multiliteracies is important too. I would say the effectiveness of this technique is highly dependent on the teacher's performance. To give a concrete example, in one lesson I brought a presentation including interesting cultural practices from all around the world, in one culture, to show respect to the elderly, younger people kissed the feet of the older people. At first, my students found this very disgusting and weird; I asked them whether or not we had a similar practice and what the reason is for it. We started to discuss and in the end I

believe they started to see the core or underlying reasons why they have such a custom. Comparing the examples made them critical thinkers and their thinking was not restricted with linguistics, rather, they started to think from a multidimensional standpoint. Norms, national and global values, social and historical facts were mentioned in this discussion.

Both teachers provided splendid data for the questions by commenting on their practices in the classroom. Even though these two teachers did not receive any courses or programs related to multiliteracies, they performed parallel activities to the essence of multiliteracies. In order to keep up with the current teaching trends, these teachers try to update themselves and raise students who fit in the 21st century in social, cultural, historical and digital ways.

Research Question 4: What Are the Successes and Struggles of These Teachers Adopting Multiliteracies Framework in the Classroom?

At the end of the interview, the participant teachers were asked the final question regarding the successes and struggles of implementing multiliteracies in the classroom. T3 remarks that her practices prompt her students to expand the learning environment outside of the classroom. Teaching in that way creates a more positive environment for her students with higher levels of willingness to participate in culture based activities even if it is not an assignment or homework. She concludes that the biggest success of hers is to introduce the students with the openness to the otherness via multiliteracies. This specific ability to be open to the otherness is just what is needed in the acts of today's world. Therefore, other than teachers of other content courses, English teachers should take the responsibility of showing the students how to knock on and open the doors to the world.

T3: It's been always a success in the end. Students are open to newness more. For example, when I showed them the clip of Chinese traditions, most of my students in that class looked at the other countries traditions on their own, and shared with us the following week. So I can safely say, it helps us create willingness in students and carries the learning even outside of school because they are simulated and consciously raised.

According to T11, the facilities of multiliteracies outnumber its rigors as she believes the student-originated obstacles will be eliminated in time with the consistent attitudes of teachers. She highlights the fact that students become technologically, critically, culturally literate students as her primary success. She also states that language learning through multiliteracies provides a basis for rich and meaningful input for her students. As for the challenges, she complains about the socio-cultural and socioeconomic background of the students. As can be deduced from her statements, she struggles to break the negative attitudes of these biased students because they may have static and strict points of view towards English language learning, which hinders the well-implementation of multiliteracies.

T11: I think success is the end product that is shaped in learners' mind. They definitely become more aware individuals beside learning a foreign language. Multiliteracies also conceptualize language learning so they can find a ground for the input. Additionally, they meet new forms of literacies and become literate individuals from many perspectives. Technologically, critically, culturally literate individuals... this is amazing. When it comes to challenges, unfortunately, no one of the students is coming from the same socio-economic background, this is important since they come with specific mindset and they may have bias to what you are trying to teach. They have set in stone rules about learning a language, which is, for most of the time, memorizing vocabulary from bilingual lists. Believe me, changing this is too difficult, I always keep in mind that their resistance to this novel technique will weaken in time and they get used to it in the end. But, I want to say that again. I obtained wonderful results at the end of my implementations.

Both teachers believe that multiliteracy theory brings its successes alongside its struggles. The major success that both teachers agreed on is to make students more open to the other cultures pushing them to think in numerous critical aspects. Additionally, they become the master users of technology, which is a must in this age. With the combination of them, the students become more eager to learn by themselves and responsible for their own learning. Through multiliteracies, the students gain culturally, socially, critically and digitally more aware and competent identities. As for the challenges, students' socio-cultural backgrounds and socio-economic situations may interfere with the understandings of multiliteracy-based teaching and hamper their performances in the long run. However, it should be kept in mind that the world has a route and it is going upward. Eliminating the unpleasant circumstances and finding solutions to the problems is our duty as teachers pursuing new teacher roles in new literacies need more attention (Yayli, 2009).

CONCLUSION

In today's society, it is demanded that a literate person must be able to understand and respond to a wide variety of multiple and dynamic literacies (The National Council of Teachers of English, 2013). Technology, with all the intensity and complexity of its own, has taken an active role in the change of our lives irreversibly. Therefore, the 21st century teachers are required to continue to accommodate themselves to these shifts and carry on malleable enactments in their classrooms.

With this current study, it was aimed to inform teachers about the multiliteracies, how it is implemented in English language classrooms and what kind of successes and struggles that teachers face when adopting multiliteracies in the classroom. This study explored the understandings of 14 EFL teachers towards the use of multiliteracies in their classrooms through an open-ended questionnaire. None of the teachers that took participation in this study received any courses regarding multiliteracies in their pre-service education programs. Out of 14, only four of them were able to give satisfying definitions about multiliteracies including its all aspects. Out of these four teachers, only two of them accepted to be interviewed voluntarily in order to validate and better frame their experiences with multiliteracies. These two teachers were asked further questions about the cultural aspect of multiliteracies in addition to its digital aspect. What is concluded and suggested is to teach English through the presentation of cultures (i.e. the sub-cultures of English speaking nations) with the help of multimodalities, visual and digital tools. Adopting multiliteracies has yielded profits for these teachers as it helps to raise students' cultural awareness and to make them gain multiple identities by which they are able to develop empathy towards the world cultures. These practices have made sensations about English language and promoted its learning consequently.

The major changes in the field of teaching English call for multiliteracies-based teaching programs as the world is getting more multidimensional, multicultural, multiethnic and multimodal. English has become the common property of every nation and this has given rise to the necessity of developing understandings towards other cultures. Multiliteracies offer the best way to teach and raise learners who can do critical thinking with global values rather than trapped in their own monolingual monoculture. Therefore, pre-service teacher programs should consider including courses focused on multiliteracies in order to support teachers to be multi-literate in today's schools. Being English expert is not necessarily enough to teach effectively; in addition, teachers are asked to be literacy experts in the classrooms in order to perfectly align with the goals of teaching in this ever-changing world.

The results implies that teachers should allocate more time and room for the implementation of multiliteracies in their classrooms, rather than having separate lessons for improving students' literacies, such discourses can be embedded into their lesson plans. Authentic materials can be easily obtained thanks to the technology today. Besides, many technological tools such as Web 2.0 tools can be utilized by both teachers and students. Activities can be specifically designed for particular literacies, therefore enhancement of various literacy skills can be promoted at once.

Those are key points for pedagogical implications, however, it is important to note that needs of the students depend on the teaching context, so a post-method approach or an eclectic one is suggested for EFL teachers.

Limitations of the Study and Suggestions

One of the biggest limitations of this present study is the low generalizability. Firstly, 14 EFL teachers were asked open-ended questions using a questionnaire and two out of them were interviewed based on their well-descriptions of the term. Additionally, there was an imbalance between males and females. The limited and imbalanced number of participants casts doubt on the credibility referring to the generalizability of the findings to the extended population of EFL teachers. Further qualitative and quantitative research with a greater number of participants from different regions of Turkey would depict a more genuine picture of the current climate. Second limitation is the choice of instruments because classroom observations would make more realistic contributions to the study. We unfortunately could not gather data from the classrooms due to the outbreak of Covid-19, therefore, the study depended on the questionnaire and online interviews. The used questionnaire was taken from the study of Boche (2014), however, it failed to embrace the cultural aspect of multiliteracy theory. With the aim to make up this deficiency, we decided to interview with the teachers to discover their practices related to the cultural diversities around the world. Therefore, instruments aiming to measure teachers' understanding of multiliteracies should be constructed to be able get more credible results. The study concentrated solely on the successes and struggles of EFL teachers who employ multiliteracies in their classrooms, which can be the last detected limitation of this study. More research could be conducted from a student perspective and / or comparative studies about the perceptions of both teachers and students towards multiliteracies could be of great assistance in order to understand the nature of multiliteracies in depth and detail. The differences and similarities between the perceptions of teachers and students can lead the way for improvements and betterments in terms of the adoption of multiliteracy theory.

Acknowledgements

As the authors of this article, we appreciate the support provided by the EFL teachers that took participation in our study. We also thank Assoc. Prof. Dr. Doğan Yüksel for his constant encouragement and support.

Statement of Contribution Rate

The authors of this research article contributed equally to all research processes.

Declaration of Conflict of Interest

As the authors of this research, we declare that there is no conflict of interest.

Statement of Publication Ethics

As authors, we state that we have followed all the principles within the scope of "Higher Education Council's Directive on Scientific Research and Publication Ethics" in all of the process starting from planning and conducting this research to data collection and analysis. We also declare that we have not put any kind of acts into practice stated under the title of "Scientific Research and Deviant Acts for Publication Ethics" in the second part of the directive.

This work submitted for publication has not been published in or submitted to another academic publication medium. In the writing process of this research article, the scientific, ethical and quotation rules were taken into consideration and no alteration was made on the gathered data.

Research Ethics Committee Approval Information

The committee involved in ethics evaluation: Kocaeli University Social and Human Sciences Ethics Committee

The date of ethics evaluation: 11/06/2020

The serial number of the document of ethics evaluation: 10017888-044 – 2020/08-10

REFERENCES

- Alvermann, D. E., & McLean, C. A. (2007). The nature of literacies. In L. S. Rush, A. J. Eakle, & A. Berger (Eds.), *Secondary school literacy: What research reveals for classroom practice* (pp. 1–20). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Akayoğlu, S., Satar, M., Dikilitaş, K., Cirit, N. C., & Korkmazgil, S. (2020). Digital literacy practices of Turkish pre-service EFL teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 85-97. <https://doi.org/10.14742/ajet.4711>
- Boche, B. (2014). Multiliteracies in the classroom: Emerging conceptions of first-year teachers. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1), 114-135.
- Briere, J. L., & Wilson, J. R. (2018). Reading ability and multiliteracy among rural Saskatchewan high school students. *Journal of Literacy and Technology*, 19(2), 99-127.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- Corkett, J. K., & Benevides, B. (2015). Pre-service teachers' perceptions of technology and multiliteracy within the inclusive classroom. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2(2), 35-46.
- Dickson, R., Smagorinsky, P., Bush, J., Christenbury, L., Cummings, B., George, M., Graham, P., Hartman, P., Kynard, C., Roskelly, H., Steffel, S., Vinz, R., & Weinstein, S. (2006). Are methods enough? Situating English education programs within the multiple settings of learning to teach. *English Education*, 38(4), 312-328.
- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education*, 45(3), 252-264. <https://doi.org/10.1080/00393541.2004.11651771>
- Dupuy, B. (2011). CLIL: Achieving its goals through a multiliteracies framework. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 21-32. <https://doi.org/10.5294/laclil.2011.4.2.3>
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: Taylor & Francis.
- Giampapa, F. (2010). Multiliteracies, pedagogy and identities: Teacher and student voices from a Toronto elementary school. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 407 - 431.
- Gu, Z. (2018, November). *Study of Multiliteracy Pedagogy in College English Teaching*. International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Ecological Studies (CESSSES), China.
- Hanauer, D. I. (2006). The multiliteracy of scientific knowledge development. *Scientific discourse: Multiliteracy in the classroom*. (pp. 175- 187). London: Continuum.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Lasagabaster, D., Doiz, A., & Sierra, J. M. (2014). *Motivation and foreign language learning: from theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Leander, K. M., & Zacher, J. C. (2007). Literacy, identity, and the changing social spaces of teaching and learning. In L. S. Rush, A. J. Eakle, & A. Berger (Eds.), *Secondary school literacy: What research reveals for classroom practice* (pp. 138–164). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Leino, K., Linnakyla, P., & Malin, A. (2004). Finnish students' multiliteracy profiles. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), 251-270. <https://doi.org/10.1080/00313830410001695727>
- National Council of Teachers of English. (2013). The NCTE definition of 21st century literacies. Urbana, IL: Author. <http://www.ncte.org/positions/statements/21stcentdefinition>
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- Ntelioglou, B. Y. (2012). *Drama pedagogies, multiliteracies and embodied learning: urban teachers and linguistically diverse students make meaning* (Doctoral dissertation). University of Toronto, Canada.
- Palilonis, J., & Watt, T. (2019). "Professor Garfield's 21st Century Digital Literacy Project: Supporting K-5 Teachers in their Digital Literacy Instructional Efforts." *International Journal on E-Learning*, 18(4), 395-412.
- Pegrum, M. (2009). *From blogs to bombs: The future of digital technologies in education*. Perth, Australia: University of Western Australia Press.

- Räsänen, M. (2012). Cultural identity and visual multiliteracy. *Congress Proceedings for the 11th European InSEA Regional Congress*. Lemesos: Cyprus.
- Rowell, J., Kosnik, C., & Beck, C. (2008). Fostering multiliteracies pedagogy through preservice teacher education. *Teaching Education, 19*(2), 109-122.
- Schwarzer, D., Haywood, A., & Lorenzen, C. (2003). Fostering multiliteracy in a linguistically diverse classroom. *Language Arts, 80*(6), 453-460.
- Swenson, J., Young, C.A., McGrail, E., Rozema, R., & Whitin P. (2006). Extending the conversation: New technologies, new literacies, and English education. *English Education, 38*(4), 349-367.
- Yayli, D. (2009). New roles for literacy teachers in the age of multiliteracies: A sociocultural perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 206-209.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Değişen dünya ve gelişen teknolojiyle birlikte eğitim alanında büyük değişimler görülmektedir. Bu değişimlerin başında okuryazarlık terimi sadece okuma ve yazma becerilerinden sınırlanarak çoklu okuryazarlık becerileri gerektiren bir anlam genişlemesi yaşamıştır. Terim ilk defa New London Group (1996) tarafından ortaya atılmıştır. Geleneksel metot ve yaklaşımlar 21. yy öğrenci profiliyle uyum sağlamadığı için, çoklu okuryazarlık teorisi kendi öğrenmelerinden sorumlu, teknolojiyi iyi kullanabilen, sosyal, kültürel ve eleştirel farkındalığa sahip öğrencilerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, İngilizce öğretmenlerinin derslerinde bu teoriyi benimsemesi dünyada yapılan örnek çalışmalar ve araştırmacılar tarafından önerilmektedir. Bu çalışmalara göre; İngilizce dilini iletişim aracı olarak kullanarak, öğrencilerin yeni anlayışlar kazandığı, kültürel olarak yeni deneyimler edindiği ve kendi dil öğrenimlerine büyük katkı sağladığı görülmüştür. Son on yıldır birçok çalışmanın yapıldığı bu alana Türkiye’den örnek olan bu çalışma çoklu okuryazarlık teorisini derslerinde benimseyen İngilizce öğretmenlerinin elde ettiği başarıları ve karşılaştıkları zorlukları nitel araştırma yöntemleri ile göstermektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırma yöntemi olarak katılımcı öğretmenlerden daha güvenilir yanıtlar almak için açık uçlu sorulardan oluşan bir anket (Boche, 2014) ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmaya katılan 14 öğretmenden ilk olarak yedi açık uçlu sorudan oluşan bir ankete katılmaları istenmiştir. Yapılan anket araştırmanın ilk iki araştırma sorusuna yanıt aramaktadır. Anket sonucunda öğretmenler çoklu okuryazarlık teorisi kullanımı ile alakalı verdikleri cevaplar doğrultusunda iki gruba ayrılmıştır. Derslerini bu teoriye dayanarak işleyen iki gönüllü öğretmenle ise son iki araştırma sorularını cevaplamaya yönelik görüşmeler yapılmıştır. Başta yüz yüze yapılması planlanan bu görüşmeler, dünyada baş gösteren Covid-19 salgını sebebiyle görüntülü arama yapılarak tamamlanmıştır.

Bulgular

Bu çalışma sadece 14 öğretmenle yürütüldüğü için herhangi bir genelleme yapılmaması gerektiği göz önünde bulundurularak, Türkiye’deki öğretmenler arasında çoklu okuryazarlık teorisinin pek duyulmadığı görülmüştür. Yapılan anket ve görüşmeler sonucunda öğretmenlerin yeni öğretim akımlarına ayak uydurmak için kendilerini sürekli güncel tuttıkları ve öğrencilerini yeniliklere açmayı amaç edindikleri tespit edilmiştir.

Yapılan ankette ilk olarak öğretmenlerden okuryazarlık ve çoklu okuryazarlık terimlerini tanımlamaları istenmiştir. Anket sonuçlarına göre öğretmenleri birçoğu çoklu okuryazarlık terimiyle ilk defa karşılaştığı için tanımlarken tahminlerde bulunmuştur. 14 öğretmenden, dört tanesinin cevapları olumlu değerlendirilmiş ve buluntular kısmına iliştilmiştir. Daha sonra öğretmenlerden çoklu okuryazarlıkla alakalı daha önce herhangi bir programa katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Ankete katılan hiçbir öğretmen daha önce çoklu okuryazarlıkla alakalı bir program almadığı saptanmıştır. Son olarak öğretmenlerden çoklu okuryazarlık teorisini dayalı olarak işledikleri derslerden varsa deneyimleri, yoksa bu modeli derslerinde kullanmayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Öğretmenler çoğunlukla çoklu okuryazarlık teorisini; öğrencilerinin akademik seviyelerinin düşük olması, çalıştığı kurumun teknolojik alt yapısının yeterli olmayışı ve müfredat yetiştirmek zorunda olmaları gibi sebeplerden ötürü derslerine entegre edemeyeceklerini belirtmiştir.

Anket sonucunda öğretmenler çoklu okuryazarlık teorisini benimseyen ve benimsemeyenler olarak iki gruba ayrılmıştır. Benimseyen dört öğretmenden ikisi yarı yapılandırılmış görüşmeye gönüllü bir şekilde katılmışlardır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlere çoklu okuryazarlık teorisine dayandırarak işledikleri derslerden somut örnekler vermeleri, bu teorinin

öğrencilerine ve kendilerine sosyal, kültürel ve eleştirel açıdan katkılarını anlatmaları istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri örneklerden yola çıkılarak, çoklu okuryazarlık teorisinin öğrenmeyi geleneksel olarak okuma ve yazma becerilerinin çok daha ötesine taşıdığı görülmüştür. Derslerde bu çerçevenin benimsenmesi ders içeriğini zenginleştirdiği için, öğrencinin teknoloji kullanımlarını attırmakla kalmayıp, farklı kültürlerle olan toleransını ve farkındalığını arttırmıştır. Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu hale gelerek, eski ve yeni desenleri karşılaştırarak daha bilinçli ve eleştirel düşünmeye başlamışlardır. Tüm bu süreçler öğrencilerin İngilizce öğrenim sürecini kolaylaştırmış ve onların iletişim becerilerini arttırmıştır. Görüşmelere göre, bu teoriyi uygularken karşılaşılan en büyük problem ise öğrencilerin sosyo-kültürel değerleri ve sosyo-ekonomik durumudur. İngilizceye ve diğer dillere ve bu dillerin konuşanlarına yönelik benimsenen önyargılı tutum öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki en büyük engel olarak vurgulanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Günümüz toplumumuzda rahatlıkla iletişim kurmak için okuma ve yazma becerileri yetersizdir. Bu sebepten ötürü, okuryazarlık kelimesi önüne farklı isimler getirilerek farklı anlamlar kazandırılmıştır. Dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı vb. gibi birçok alanda yeni okuryazarlık alanları oluşmuştur. Bu değişimler eğitim-öğretim alanında da hissedilmiştir. Teknolojinin getirdiği yenilikler sonucunda eğitim öğretim süreçlerinde tek yönlü ve öğretmen merkezli öğretim modelleri terkedilerek yerine öğrenci merkezli çok yönlü modeller benimsenmiştir. Benimsenen bu modeller ile 21. yy öğrencilerinin ihtiyaçlarını gidermek, onları yaşadıkları çağa ayak uyduracak bir şekilde eğitmek hedeflenmiştir. Çoklu okuryazarlık etkin teknoloji kullanımıyla birlikte dünya kültürlerine karşı anlayışlar kazanmayı ve bu kültürlerle çok modlu iletişim araçlarıyla erişim sağlamayı savunur. Tarih, Coğrafya gibi diğer branş derslerinin aksine, İngilizce öğrenmek bir beceri olduğu için, İngilizce öğretmenlerinin derslerinde bu teoriyi benimsemeleri yapılan çalışmaların ortak bir sonucudur.

Bu çalışma ile çoklu okuryazarlık teorisi literatürüne Türkiye'den örnek bir çalışma yapılarak katkı sağlanması amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar literatürde daha önce yer alan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Sonuç olarak, İngilizce öğretmenlerinin bu modele dayalı ders işleyişlerinde karşılaşılabileceği zorlukları gidermeye yönelik önlemler alınmalıdır. Bu önlemler arasında ön plana çıkan en önemli adım İngilizce öğretmeni adaylarının üniversite eğitimleri boyunca çoklu yazarlıkla alakalı dersler ve programlar almalarıdır. Çalışmadaki hiçbir öğretmenin bu teoriyle alakalı herhangi bir ders almaması bu çalışmanın sonuçlarına daha az öğretmenin katılması açısından negatif olarak yansımıştır. Öğretmenler mesleklerine başladıktan sonra, hizmetiçi eğitimlerle desteklenmesi ve okulların teknolojik altyapılarının iyileştirilmesi ile bu teorinin daha çok İngilizce öğretmeni tarafından duyulacağı ve benimseneceği beklenmektedir.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846
2020 | Cilt 3 | Sayı 2
Sayfa: 78-96





**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846
2020 | Volume 3 | Issue 2
Page: 78-96

Üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasındaki ilişki

The relationship between metacognitive learning strategies and academic e-dishonesty of university students

Aslıhan Kocaman-Karoğlu,  <https://orcid.org/0000-0003-2122-4364>
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akocaman@gazi.edu.tr

Ayşegül Bakar-Çörez,  <https://orcid.org/0000-0002-3616-9065>
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, a.bakarcorez@kocaeli.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
12 Ekim 2020

Düzeltilme Tarihi
9 Kasım 2020

Kabul Tarihi
13 Kasım 2020

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Kocaman-Karoğlu, A., & Bakar-Çörez, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 78-96.
<http://doi.org/10.33400/kuje.809323>

ÖZ

Bilimsel çalışmalar sırasında yapılan aşırma, başkalarına ait fikir ve bilgileri izinsiz kullanma gibi davranışlar olarak tanımlanan akademik usulsüzlük; son yıllarda bilişim teknolojilerinin artan kullanımını ile akademik e-usulsüzlük durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilimsel ve akademik etkinlikler, bireylerin bilişötesi stratejilerle yönlendirdikleri bir süreç olarak düşünülebilir. Öğrencilerin bu öğrenme sürecini doğru bir şekilde planlaması, bilişim teknolojileri sayesinde eriştiği bilgiyi akademik usulsüzlüğe başvurmadan kullanması ve kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri gerekmektedir. Öğrenme sürecinde bilişim teknolojilerinden faydalanan öğrencilerin bir araştırma yaparken e-usulsüzlük yapma yapmama durumlarının bilişötesi becerileriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik e-usulsüzlük yapma durumları cinsiyet, akademik başarı ve ders dışı serbest çalışma saati açısından da incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak betimsel verileri elde etmek için araştırmacıların oluşturdukları form, Namlu (2004) tarafından geliştirilen “Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve Akbulut vd. (2008) tarafından geliştirilen İnternet Kaynaklı Akademik Usulsüzlük Ölçeği (İnternet-Triggered Academic Dishonesty Scale-ITADS) kullanılmıştır. Türkiye’de farklı üniversitelerde öğrenim gören 357 öğrenci ile yürütülen çalışma bulgularına göre öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük düzeyleri arasında düşük düzeyli negatif ilişki bulunmuştur. Her iki durum da cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Bilişötesi öğrenme stratejilerinin akademik başarıya ve ders dışı serbest çalışma saatlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; akademik çalışmalarda e-usulsüzlüğe başvurma durumunun ise akademik başarıya ve ders dışı çalışma saatlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Akademik e-usulsüzlük, bilişötesi öğrenme stratejileri, bilişim etiği, etik

ABSTRACT

Academic dishonesty, which is defined as plagiarism during academic studies and unauthorized use of ideas and information of others, has emerged as academic e-dishonesty with the increasing use of information technologies. Scientific and academic activities can be considered as a process guided by individuals through metacognitive strategies. Students are required to plan this learning process effectively, use information that they accessed through information technologies without doing academic dishonesty and evaluate their own learning process. It is thought that academic e-dishonesty behaviors of students, that use information technologies in their learning process, may be related with their metacognitive learning skills. The main purpose of this study is to investigate the relationship between metacognitive learning strategies and academic e-dishonesty among university students. Students' metacognitive learning strategies and academic e-dishonesty levels were also examined in terms of gender, academic achievement and extracurricular self-study hours. Data was gathered through a survey composed of three parts: the first part was created by the researchers to collect data about demographics, second part was “Metacognitive Learning Strategies Scale” developed by Namlu (2004) and the last part was “İnternet-Triggered Academic Dishonesty Scale (ITADS)” developed by Akbulut et al. (2008). Data was collected from 357 students of five universities located in Turkey. According to the findings there is a low level negative correlation between students' metacognitive learning strategies and academic e-dishonesty. There is significant difference by gender for the two variables. Metacognitive learning strategies differ significantly according to academic achievement and extracurricular self-study hours. Nevertheless, academic e-dishonesty does not differ significantly according to academic achievement and extracurricular self-study hours.

Keywords: Academic e-dishonesty, metacognitive learning strategies, information technology ethics, ethics

GİRİŞ

Bilişötesi Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejisi “bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biridir” (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci, & Demirel, 2004, s. 211). Alanyazında öğrenme stratejileri araştırmacılar tarafından farklı alt boyutlara ayrılarak incelenmiştir (örn. Namlu, 2004; Oxford, 1990; Dansereau, Brooks, Holley, & Collins, 1983). Önceleri bilişsel öğrenme stratejisi kapsamında incelenen bilişötesi stratejilerin aslında farklı yapıda olduğu zaman içerisinde ortaya çıkarılmış ve ayrı bir çalışma alanı olarak ele alınmaya başlanmıştır (Namlu, 2004). Kimi zaman destek öğrenme stratejisi (Dansereau vd., 1983), kimi zaman da dolaylı öğrenme stratejileri adı altında (Oxford, 1990) incelenen bilişötesi öğrenme stratejileri temelde bireyin kendi bilişsel yapısı hakkındaki bilgisi anlamında kullanılmaktadır.

Bilişötesi kavramı, öğrenme sürecinin başarılı olması için öğrenenin kendi biliş ve öğrenme özellikleri hakkındaki farkındalığı ile ilgili olarak öne çıkan bir kavramdır. İngilizcede “metacognition” olarak ifade edilen kavram, ulusal alanyazında “bilişötesi”, “üst biliş”, “yürütücü biliş”, “metabiliş”, “bilişin bilişi” veya “düşünmeyi düşünme” gibi farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bilişötesi kavramı insanların kendi bilişsel süreçleri ve öğrenme özellikleri hakkında sahip olduğu bilgi olarak tanımlanmaktadır. Bilişötesi kavramı ile ilgili olarak farklı kuramcılar tarafından yapılan tanımlamalarda farklı noktalara ağırlık verilmesine rağmen, temelde bireylerin zihinsel faaliyetlerini yönetme ve zihinsel süreçlerini işlemeyi içermektedir. Kavramı ilk olarak kullanan Flavell (1985) bilişötesi kavramını “kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması” şeklinde tanımlamaktadır (akt. Namlu, 2004, s. 125). Weinert (1987) ise bilişötesi kavramını “ikinci-derece bilişler: düşünceler hakkındaki düşünceler, bilgi hakkında bilgi veya eylemler ile ilgili fikirler” (s. 8) şeklinde tanımlamaktadır (akt. Hartman, 1998, s. 1). Bilişötesi bilgiye sahip kişi, kendi bilişsel süreci hakkında bilgi sahibidir, hangi koşullar altında hangi bilişsel stratejinin kendisi için daha doğru olduğunu bilir ve çevresindeki diğer insanlara kıyasla kendi bilişsel yeteneklerinin veya eksikliklerinin farkındadır (Flavell, 1979). Bilişötesi beceriye sahip olan bireyler öğrenme sırasında güçlü yönlerinin farkında olup, bu doğrultuda kendilerine amaç belirlerken; bilişötesi beceriye sahip olmayan bireyler bu anlamda yetersiz kalırlar (Kruger & Dunning, 1999; Ridley, Schutz, Glanz, & Weinstein, 1992).

Senemoğlu (2018) bilişötesi becerileri bireyin kendi öğrenme sürecini izleyebilmesi olarak tanımlamakta ve bu becerilere sahip kişilerin öğrenmelerinin daha kolay olacağını ifade etmektedir. Çünkü bu kişiler, kendi öğrenme süreçlerini takip edebilir, hatalarını telafi edebilir ve kendi öğrenme sürecine uygun bilişsel stratejiyi seçebilir. Yazar aynı zamanda bilişötesi becerileri ortaya çıkarmak için bireyin kendine sorabileceği bir takım sorulardan bahsetmektedir. Birey bu soruları kendisine sorup cevaplayabildiğinde kendi bilişötesi sistemine ilişkin bilgi sahibi olmaktadır. Senemoğlu (2018, s. 336) tarafından bahsedilen bu sorular şunlardır:

1. Bu konuyu öğrenmemdeki amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
2. Bu konu hakkında ne biliyorum? (Kendi öğrenme düzeyini test etme)
3. Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?
4. Bu konuyu en etkili bir şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım; nasıl bir yol izlemeliyim?
5. Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
6. Hata yaptığım takdirde, hatamı nasıl bulmalıyım?
7. Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planımı nasıl değiştirmeliyim?

Namlu (2004) yapmış olduğu ölçek geliştirme çalışmasında, bilişötesi öğrenme stratejilerini oluşturan alt boyutları planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme olarak belirlemiştir. Öğrencilerin bilimsel ve akademik faaliyetleri sırasında yaptıkları araştırma süreçlerine zihinsel

olarak hazırlanmaları, süreci planlayarak işlerini zamanında yapmaları, bir çalışma programı hazırlamaları planlama stratejisi altında değerlendirilmektedir. Alanyazında akademik usulsüzlüğe başvurma nedenlerinden bir tanesi olarak etkili bir planlama yapılmaması dolayısı ile çalışma teslim süreci yaklaştığında sorunlarla karşılaşmak ve panik haliyle bu sorunlara kısa süreli çözümler bulma ihtiyacından bahsedilmektedir (Ünal & Özenç Uçak, 2017; Uzun, Karakuş, Kurşun, & Karaaslan, 2007). Aynı zamanda bilişötesi becerileri yüksek olan öğrencilerin bilişsel süreçlerini kontrol edebilme becerisinden hareketle ortaya çıkaracağı ürün için kendi bilişsel sürecini etkili şekilde yönlendireceği, planlamasını gerektiği gibi yapacağı, kendi değerlendirmesini yapabileceği ve dolayısı ile akademik e-usulsüzlüğe yönelmeyeceği düşünülmektedir.

Akademik E-Usulsüzlük

Akademik usulsüzlük “bilimsel ve akademik çalışmalarda yapılan her türlü aldatma, fikirleri ve bilgileri kaynak göstermeksizin kullanma ve buna benzer etik dışı davranışların tamamı” şeklinde tanımlanmaktadır (Odabaşı vd., 2007, s. 505). Akademik e-usulsüzlük ise bilişim teknolojileri (bilgisayar ve İnternet teknolojileri) aracılığıyla yapılan akademik usulsüzlük durumu olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin akademik e-usulsüzlüğe neden başvurduğu ya da akademik e-usulsüzlük yapma durumları ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi gibi araştırma konuları, son yıllarda öğrenciler arasında sıkça rastlanılması sebebiyle güncel araştırma konuları arasında yer almaktadır. Kendi öğrenmelerinde kişisel çabaları ve katkıları olması beklenen öğrencilerin akademik e-usulsüzlük yapma durumları, öğretmenler ve öğretim elemanları tarafından istenmeyen bir durumdur. Özellikle teknolojinin de öğrenme ortamlarına girmesiyle birlikte ödev ve projelerde akademik e-usulsüzlük yapılması kolaylaşmıştır. Odabaşı vd. (2007), öğrencilerin yaptıkları e-usulsüzlükleri kolaylaştıran İnternet hizmetlerini hazır ödev siteleri, ödev yaptırma siteleri, forum siteleri, bloglar şeklinde sıralamıştır. Öğrencilerin kolaylıkla arama motorlarını, sosyal medyayı, çokluortam uygulamalarını kullanmalarına rağmen, bilgiyi etik çerçevede değerlendirecek deneyim, bilgi ve beceriye sahip olmadıkları görülmektedir (Pfannenstiel, 2010; Howard & Davies, 2009).

Üniversite öğrencileri araştırma yapmak ve öğrenme hedefine ulaşmak amacıyla bilişim teknolojilerini geçerli bir kaynak olarak kullanmaktadır. Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımın da etkisi ile vurgu yapılan öğrenen merkezli eğitim anlayışında, kendi öğrenmesinden sorumlu, öğrenme sürecini etkili şekilde yönlendirebilen, öğrenme sürecinde artan teknolojik kaynaklardan ve İnternette verimli şekilde faydalanan öğrenciler hedeflediği düşünüldüğünde, bu öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanan bireyler olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğrenme sürecinde bir problem ile karşılaştığında bilişötesi öğrenme stratejileri öğreneni başarıya ulaştırmada önemli rol oynamaktadır. Ayrıca bilişötesi öğrenme becerilerinin öğrenenin kendini kontrol becerilerini ve bilgiyi elde etme yolunu geliştirdiği, bilgiyi kullanmayı sağladığı belirtilmektedir (Ciardiello, 1998). Günümüzde akademik etkinlikleri gerçekleştirme sürecinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun İnternet’ten faydalanarak bilgiyi elde ettiği ve bu bilgiyi yorumlayarak kullandığı varsayıldığında, bilişötesi öğrenme becerileri kullandığı bu süreçte e-usulsüzlüğe başvurup başvurmadığı araştırılmaya değer bir konudur.

Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ve Akademik E-Usulsüzlük

Önceki kısımda da belirtildiği gibi, bilişötesi beceriler sayesinde kişi ne öğrendiğinin, nasıl daha iyi öğreneceğinin, öğrendiği bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını farkındadır. Bu kişi ayrıca kendi öğrenmesini planlar, izler, takip eder ve yeterli ve yetersiz olduğu noktaları değerlendirerek gerektiğinde yeni bilgileri öğrenmek için kendine yeni bir öğrenme planı hazırlar ve kendine uygun yeni bir strateji belirler (Everson & Tobias, 1998). Akademik etkinlikler bireylerin kendi amaçlarını belirledikleri, kendi denetimlerinde olan ve çoğunlukla kendi bilişsel süreçleri ile yönlendirdikleri bir süreç olarak düşünülebilir. Öğrencilerin öğrenme etkinlikleri sırasında karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri ve kendilerini değerlendirmeleri için sahip olmaları gereken özelliklerden birisi bilişötesi becerilerini kullanma yeterliliğine sahip

olmalarıdır. Özellikle üniversite düzeyindeki öğrenciler için, bir mesleğe yönelik yeni bilgi ve beceriler edinmekle kalmayıp, bu bilgiyi eğitimleri boyunca birçok yeni fikir ve ürün ortaya koymak için kullandıkları bir öğrenme süreci içerisinde bulunmaları dolayısıyla, bilişötesi becerilerin gelişmiş olması başarılı bir üniversite öğrenimi açısından gerekli görünmektedir. Bu öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeri ve önemi yadsınmaz. Bu teknolojiler öğrenciler tarafından araştırma, geliştirme ve öğrenme sürecinde yoğun olarak kullanılmaktadır. Ancak şu da var ki, bir ödev/proje hazırlarken bilişim teknolojilerinin kullanımı intihali kolaylaştırmaktadır (Soter, 2015).

Bilişim teknolojilerinden faydalanan öğrencilerin bir araştırma yaparken e-usulsüzlük yapma yapmama durumlarının bilişötesi becerileriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bilişötesi becerileri düşük düzeyde olan öğrencilerin kendi öğrenme performanslarını gerçekleştirememesi, zaman yönetimini doğru yapamaması ve öğrenme sürecini iyi planlayamaması gibi sebeplerle kendilerine verilen görev ve projeyi tamamlamakta güçlük çekmeleri, bunun üstesinden gelebilmek için de e-usulsüzlük yapma eğiliminde olup olmayacakları bu araştırmanın temel sorusunu oluşturmaktadır. Akademik çalışmalar sırasında çoğunlukla İnternet'i temel kaynak olarak kullanan öğrencilerin, çok geniş bilgi havuzu içerisinde ihtiyaçları olan doğru bilgiyi eleyerek elde etmesi, bilgi edinme sürecinin kendi kontrolünde gerçekleşmesi, çalışma planını zamanlamayı dikkate alarak kendi zihinsel sürecinde kurgulaması gibi durumlar dikkate alındığında; bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik çalışmalar sırasında e-usulsüzlüğe başvurma durumları arasındaki ilişkisinin araştırılması kayda değerdir. Bilişötesi öğrenme ile ilgili alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde daha çok öğrencilerin bilişötesi stratejilerinin farklı değişkenlere göre incelenmesine yönelik çalışmalara rastlanmış (Sezer, 2016; Deniz, 2015; Ünal, 2010), bilgiye ulaşma sürecinde bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin etik unsurlarla olan bağlantısına yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin bilişötesi becerileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumlarının ilişkili olup olmadığının ortaya çıkarılması, ödev ve projelerle ilgili bir takım yeni düzenlemeler yapılması konusunda ışık tutabilir.

Yapılan bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin akademik e-usulsüzlük yapma durumları bilişötesi öğrenme stratejisinin dört alt boyutu (Namlu, 2004) kapsamında incelenmiştir. Söz konusu amaçlar doğrultusunda araştırma soruları şunlardır:

1. Üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeyi nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik başarıları ve ders dışı serbest çalışma saatleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin akademik e-usulsüzlük yapma durumları nedir?
5. Üniversite öğrencilerinin akademik e-usulsüzlük yapma durumları cinsiyetlerine ve bilişim etiği konusunda ders alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Üniversite öğrencilerinin akademik e-usulsüzlük yapma durumları ile akademik başarıları ve ders dışı serbest çalışma saatleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeği alt faktörleri ile (planlama stratejileri, örgütlenme stratejileri, denetleme stratejileri ve değerlendirme stratejileri) akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasındaki ilişki durumu nedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişki araştırma yöntemi kullanılmıştır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). İlişkisel araştırma yöntemi iki

ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin düzeyinin istatistiksel yöntemlerle belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Creswell, 2008). Bu araştırmanın amacı da üniversite öğrencilerinin bilişsel öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasındaki ilişki durumunu açıklamaktır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre araştırmanın örneklemini çalışmayı yürüten araştırmacıların kolay erişim olanağı olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü kişi ve gruplardan oluşur (Creswell, 2008). Çalışmaya, araştırmacıların kolay erişim imkânı bulunduğu beş devlet üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 367 öğrenci katılmıştır. Ancak, 10 ölçek uygun doldurulmadıkları gerekçesiyle analiz dışı bırakıldığından veri analizi 357 anket üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 205'i (%57.4) kadın, 152'si (%42.6) erkek ve yaş ortalamaları 21'dir. Tüm sınıf düzeylerinden seçilen öğrencilerin 77'si (%21.6) birinci sınıf, 164'ü (%45.9) ikinci sınıf, 69'u (%19.3) üçüncü sınıf ve 47'si (%13.2) de dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalamasının 2.78 (min: 1.20; mak: 4.00) ve ders dışı ortalama ders çalışma saatlerinin 6.05 olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin %45.4'ü (n=162) 5-10 yıl arası bir süredir, %43.7'si (n=156) ise 10 yıldan fazla süredir bilgisayar kullanmakta olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %82.9'luk (n=296) kısmı İnterneti cep telefonundan ya da bilgisayarından gün içinde sürekli kullanmakta olduğunu vurgulamış, %14'ü (n=50) günde birkaç defa, %2.5'i (n=9) haftada birkaç defa ve %0.6'sı da (n=2) günde bir defa İnternet kullandığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin ödevlerini yaparken en çok bilgisayardan ve İnternette faydalandıkları ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğrencilerin %72.8'i (n=260) ödevlerini yaparken yalnızca bilgisayardan ve İnternetteki kaynaklardan faydalandıklarından bahsederken, %12.6'sı (n=45) bilgisayar/İnternet kaynaklarının yanında ders kitaplarını da kullandığından, %6.2'si (n=22) bu iki kaynağa ek olarak kütüphane kaynaklarından da faydalandığından bahsetmiştir. Ödev ve araştırmalarını yaparken sadece ders kitaplarından ve sadece kütüphane kaynaklarından yararlandığını belirten öğrencilerin oranları %0.8 (n=3) olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin bilişim etiği konusunda herhangi bir ders alıp almadıkları da incelenmiştir. Buna göre, öğrencilerin %49.9'u (n=178) bilişim etiği konusunda herhangi bir ders veya eğitim almadığını belirtirken, %33.6'sı (n=120) üniversite öğreniminde aldığı farklı bir ders kapsamında bilişim etiği konusuna değinildiğinden bahsetmiş, %16.5'i (n=59) ise bilişim etiği ile ilgili ayrı bir ders aldığını ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma verileri üç bölüm halinde düzenlenen ve çevrimiçi olarak dağıtılan form yoluyla toplanmıştır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla araştırmacılar tarafından bir takım sorular hazırlanıp sorulmuştur. Bu sorular cinsiyet, yaş, sınıf, genel not ortalaması, ders dışı haftalık ders çalışma süresi, bilişim etiği ile ilgili ders ya da eğitim almış olma durumu, İnternet kullanım sıklığı ve ödev yaparken yararlanılan kaynaklara ilişkin bilgi toplama amaçlıdır.

İkinci bölümde Namlu (2004) tarafından geliştirilen "Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nde 21 madde yer almaktadır. Dörtlü likert olarak uygulanan bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 84'tür. Planlama stratejileri, Örgütlenme stratejileri, Denetleme stratejileri ve Değerlendirme stratejileri olmak üzere dört faktörden oluşan ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach α) .82 olarak bulunmuştur (Namlu, 2004). İlk faktör olan planlama stratejileri ($\alpha=.69$) genel olarak ödev ve ders çalışma süreci ile ilgili yapılan planlamalara ve derslerin takibine yönelik altı madde içermektedir. Örgütlenme stratejileri faktörü ($\alpha=.74$), öğrenilecek bilginin zihinde yer alan bilişötesi şemalara göre önceden düzenlenmesine yönelik altı madde içermektedir. Öğrencilerin

akademik faaliyetleri sırasında konu başlıklarını, anahtar kavramları belirlemesi, içeriği gözden geçirmesi gibi stratejiler bilişötesi öğrenmede örgütlenme stratejisine sahip olmasını ifade etmektedir. Faktörlerden üçüncüsü olan denetleme stratejileri ($\alpha=.67$), öğrenme etkinliği sırasında bireyin kendi kendini denetlemesine yönelik stratejileri içeren beş maddeden oluşmaktadır. Bu faktör, öğrencilerin akademik etkinlikler sırasında anlayıp anlamadıklarını kontrol etmesi ve bilginin doğruluğunu ve tutarlılığını sınaması ile ilişkilidir. Dördüncü ve son faktör olan değerlendirme stratejileri ($\alpha=.49$), öğrencinin etkinlikler sırasında neyi ne kadar öğrendiğine ilişkin kendisini değerlendirmesini kapsayan dört maddeden oluşmaktadır. Faktör, öğrenme etkinlikleri sonunda bireyin kendisini bilgisi konusunda test etme ve sonuçlarına göre bilmediği bilgileri analiz etmeye yönelik stratejileri içermektedir.

Son bölümde veri toplama aracı olarak Akbulut vd. (2008) tarafından geliştirilen İnternet Kaynaklı Akademik Usulsüzlük Ölçeği (Internet-Triggered Academic Dishonesty Scale - ITADS) kullanılmıştır. İki bölümden oluşan ölçeğin ilk bölümünde akademik e-usulsüzlük yapma durumuna ilişkin 26 görüş ifadesi, ikinci bölümünde ise akademik e-usulsüzlük yapma nedenlerine ilişkin 16 madde bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda ölçeğin sadece ilk kısmında yer alan 26 madde kullanılmıştır. Beşli likert olarak uygulanan ölçek, beş faktörden oluşmaktadır ve iç tutarlık katsayısı .92'dir. Bu faktörler Hilekârlık (Fraudulence-11 madde, $\alpha=.91$), İntihal (Plagiarism-beş madde- $\alpha=.88$), Çarpıtma (Falsification-üç madde-.76), Suçluluk (Delinquency-dört madde- $\alpha=.71$) ve İzinsiz yardım (Unauthorized help-üç madde- $\alpha=.69$) olarak adlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin analizinde betimsel istatistikler ve ilişkisel analizler kullanılmıştır. Yapılan bütün nicel analizler için SPSS 18 yazılımı kullanılmıştır. Demografik bilgilerin analizi için betimsel istatistikler; bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman sıra farkları korelasyon testi uygulanmıştır. Ölçeklerin cinsiyet, akademik başarı, ders dışı serbest çalışma saatlerine göre analiz edilmesinde Bağımsız Örneklemeler için t-testi, Mann Whitney U testi ve Spearman sıra farkları korelasyon testi kullanılmıştır. Akademik e-usulsüzlük yapma durumunun bilişim etiği ile ilgili alınan derse göre analiz edilmesinde Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Birimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30.09.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 10017888-020

BULGULAR

Üniversite Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri genel puanları ve alt faktörlerden aldıkları puanlar betimleyici istatistiki yöntemlerle hesaplanmıştır (Tablo 1). Çalışma bulgularına göre öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin orta düzey olduğu söylenebilir ($\bar{X}=54.54$, $SS=9.71$). Alt faktörler bazında bakıldığında öğrencilerin planlama ve değerlendirme alt faktör toplam puanlarının ortalamadan daha az olduğu, örgütleme ve denetleme stratejileri alt faktörlerinin ise ortalamadan biraz üst puan olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin genel olarak bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin ortalama olduğunu göstermektedir.

Tablo 1

Üniversite Öğrencilerinin Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden Aldıkları Puanlar

	Minimum	Maksimum	\bar{X}	SS
Planlama Stratejileri	6	23	14.57	3.27
Örgütleme Stratejileri	6	24	16.25	4.10
Denetleme Stratejileri	5	20	14.09	3.23
Değerlendirme Stratejileri	4	16	9.63	2.26
Ölçek Toplam	24	81	54.54	9.71

Bilişötesi Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Erkek ve kadın öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların istatistiki olarak farklılaşp farklılaşmadığını anlamak için ölçekten elde edilen verilerin dağılımına bakılmıştır. Veriler cinsiyete göre normal dağılım gösterdiği için analizde bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kadın ve erkek öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{357}=3.192$, $p<.05$). Kadın öğrencilerin ($\bar{X}=55.93$; $S=9.11$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=52.66$, $S=10.18$) göre bilişötesi öğrenme stratejilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir (Tablo 2).

Tablo 2

Bilişötesi Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Kadın	205	55.93	9.11	3.192	.002
Erkek	152	52.66	10.18		

Bilişötesi Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıya ve Ders Dışı Serbest Çalışma Saatlerine Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Çalışmada öğrencilerin akademik başarı düzeyleri için genel not ortalamaları kullanılmıştır. Yapılan analizlere göre öğrencilerin genel not ortalamasına ait puanlarının ortalaması 2.78 (min:1.20; mak:4.00) olarak bulunmuştur. Veriler normal dağılım göstermediği için analizlerde Spearman sıra farkları korelasyon analiz yöntemi kullanılmıştır.

Öğrencilerin genel not ortalamaları ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s=.252$, $p<.05$) (Tablo 3). Bu bulgu bilişötesi öğrenme becerileri arttıkça öğrencilerin başarı seviyelerinin de arttığını göstermektedir. Ya da bilişötesi öğrenme becerileri yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 3*Bilişötesi Öğrenme Stratejilerinin Genel Not Ortalamasına Göre Spearman Korelasyonu Sonuçları*

		1	2
Spearman's Rho	1. Bilişötesi Öğrenme Stratejileri	-	
	2. Genel Not Ortalaması	.252*	-

* $p < .05$

Öğrencilerin dersler dışındaki serbest çalışma saatleri ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = .333$, $p < .05$) (Tablo 4). Bu bulguyla öğrencilerin okul dışında çalışma süreleri arttıkça bilişötesi öğrenme stratejilerinde de bir gelişme olduğu söylenebilir dolayısı ile ders dışındaki çalışma saatleri ile bilişötesi öğrenme becerilerinin gelişebileceği söylenebilir.

Tablo 4*Bilişötesi Öğrenme Stratejilerinin Serbest Çalışma Saatlerine Göre Spearman Korelasyonu Sonuçları*

		1	2
Spearman's Rho	1. Bilişötesi Öğrenme Stratejileri	-	
	2. Serbest Çalışma Saatleri	.333*	-

* $p < .05$

Üniversite Öğrencilerinin Akademik E-Usulsüzlük Yapma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin akademik e-usulsüzlük yapma düzeyleri genel puanı ($\bar{X} = 38.17$ $SS = 16.28$) ve alt faktörler betimleyici istatistiklerle hesaplanmıştır (Tablo 5). Çalışma bulgularından hareketle öğrencilerin büyük çoğunluğunun akademik e-usulsüzlük yapmadıklarını düşündükleri sonucuna varılabilir. Alt faktörlere bakıldığında tüm alt faktörlerin minimum düzeye yakın olduğu, dolayısı ile öğrencilerin akademik çalışmaları sırasında hilekarlık, intihal, çarpıtma, suçluluk ve izinsiz yardım yapma durumlarının düşük seviyede olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 5*Üniversite Öğrencilerinin Akademik E-Usulsüzlük Yapma Durumuna İlişkin Aldıkları Puanlar*

	Minimum	Maksimum	\bar{X}	SS
Hilekârlık	11.00	52.00	14.50	6.88
İntihal	5.00	24.00	7.95	4.35
Çarpıtma	3.00	14.00	4.15	2.14
Suçluluk	4.00	20.00	7.24	3.08
İzinsiz Yardım	3.00	14.00	4.32	2.06
Ölçek Toplam	26.00	120.00	38.17	16.28

Akademik E-Usulsüzlük Yapma Durumlarının Cinsiyete ve Bilişim Etiği Konusunda Ders Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Erkek ve kadın öğrencilerin akademik e-usulsüzlük yapma durumlarının istatistiki olarak farklılaşp farklılaşmadığını anlamak için ölçekten elde edilen verilerin dağılımına bakılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için analizde Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, kadın ve erkek öğrencilerin akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U = 11202.00$, $z = -4.554$, $p < .05$, $r = .24$) (Tablo 6). Erkek öğrencilerin akademik e-usulsüzlük yapma düzeyleri (medyan=37, $n=152$),

Ashlhan Kocaman-Karoğlu, Ayşegül Bakar-Çörez

Üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasındaki ilişki

kadın öğrencilere göre (medyan=30, n=205) yüksek çıkmıştır. Bu bulgulara göre erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla akademik e-usulsüzlüğe başvurduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 6

Akademik E-Usulsüzlük Yapma Durumlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Akademik E-Usulsüzlük	Kadın	205	157.64	32317.00	11202.00	.000
	Erkek	152	207.80	31586.00		

Veriler normal dağılım göstermediği için, bilişim etiği konusunda ders alan, almayan ya da herhangi bir ders içerisinde bu konu ile ilgili eğitim alan üç grup arası farklılık olup olmadığını anlamak üzere veriler Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları öğrencilerin bilişim etiği konusunda ders-eğitim alıp almamaları ile akademik e-usulsüzlük ölçeğinden aldıkları puanlar açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($\chi^2(2)=.564$, $p>.05$) (Tablo 7).

Tablo 7

Akademik E-Usulsüzlük Yapma Durumlarının Bilişim Etiği Konusunda Ders Alma Durumlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	N	Sıra Toplamı	χ^2	sd	p
Bilişim Etiği Konusunda Ders Alan	59	180.00	.564	2	.764
Hiç Eğitim Almayan	178	175.15			
Farklı Bir Derste Bilişim Etiği Konusunda Eğitim Alan	120	184.22			

Akademik E-Usulsüzlük Yapma Durumunun Akademik Başarıya ve Ders Dışı Serbest Çalışma Saatlerine Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Çalışmada elde edilen verilere göre öğrencilerin akademik başarı puanlarının ortalaması 2.77 olarak bulunmuştur. Veriler normal dağılım göstermediği için analizde Spearman sıra farkları korelasyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin genel not ortalamaları ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r_s=-.098$, $p>.05$) (Tablo 8).

Tablo 8

Akademik E-Usulsüzlük Yapma Durumlarının Akademik Başarıya Göre Spearman Korelasyonu Sonuçları

		1	2
Spearman's Rho	1. Akademik E-Usulsüzlük	-	
	2. Akademik Başarı	-.098	-

Veriler normal dağılım göstermediği için analizde Spearman sıra farkları korelasyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin dersler dışındaki serbest çalışma saatleri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r_s=-.087$, $p>.05$) (Tablo 9).

Sonuçlara göre ders dışı zamanlarda daha fazla çalışan öğrencilerin akademik e-usulsüzlük yapmadığı, ya da daha az çalışan öğrencilerin akademik usulsüzlük yaptığı gibi bir sonuca ulaşmak mümkün değildir. Dolayısı ile okul dışında çalışma için ayrılan zamanın azlık ya da

çokluğu ile öğrencinin akademik e-usulsüzlük yapması arasında bir bağlantı olmadığı söylenebilir.

Tablo 9

Akademik E-Usulsüzlük Durumlarının Ders Dışı Serbest Çalışma Saatlerine Göre Spearman Korelasyonu Sonuçları

		1	2
Spearman's Rho	1. Akademik E-Usulsüzlük	-	
	2. Serbest Çalışma Saatleri	-.087	-

Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Akademik E-Usulsüzlük Yapma Durumları Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Bulgular

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin bilişsel öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasında ilişki araştırılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için analizde parametrik olmayan Spearman sıra farkları korelasyon testi uygulanmıştır (Tablo 10). Araştırma sonucuna göre öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasında negatif yönde düşük düzeyli bir ilişki bulunmuştur ($r_s = -.117$, $p < .05$).

Tablo 10

Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Akademik E-Usulsüzlük Yapma Durumları Arasındaki İlişkinin Spearman Korelasyonu Sonuçları

		1	2
Spearman's Rho	1. Bilişötesi Öğrenme Stratejileri	-	
	2. Akademik E-Usulsüzlük	-.117*	-

* $p < .05$

Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Faktörleri ile Akademik E-Usulsüzlük Yapma Durumları Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Bulgular

Çalışmada bilişötesi öğrenme stratejileri alt faktörleri olan planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme stratejilerinin, akademik e-usulsüzlüğe başvurma durumları ile olan ilişkisine bakılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için analizde Spearman sıra farkları korelasyon testi yapılmıştır (Tablo 11).

Tablo 11

Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Faktörlerinin Akademik E-Usulsüzlük Yapma Durumlarına Göre Spearman Korelasyonu Sonuçları

		1	2	3	4	5
Spearman's Rho	1. Planlama Stratejileri	-				
	2. Örgütleme Stratejileri	.333*	-			
	3. Denetleme Stratejileri	.263*	.573*	-		
	4. Değerlendirme Stratejileri	.228*	.339*	.483*	-	
	5. Akademik E-Usulsüzlük	-.178*	-.090	-.100	0.19	-

$p < .01$

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri alt faktörlerinden planlama stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s = -.178$, $p < .01$). Bu bulgudan hareketle öğrencilerin planlama stratejileri sıra puanları arttıkça akademik e-usulsüzlük yapma sıra puanlarının azaldığı ya da

planlama stratejileri sıra puanları azaldıkça akademik e-usulsüzlük sıra puanlarının arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri alt faktörlerinden örgütlenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r_s=-.090, p>.05$). Aynı şekilde yine analiz sonuçlarına göre öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri alt faktörlerinden denetleme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r_s=-.100, p>.05$). Son olarak bilişötesi öğrenme stratejileri alt faktörlerinden değerlendirme stratejilerine yönelik sonuçlara bakıldığında, akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r_s=.019, p>.05$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarının da ortaya koyduğu üzere, bilişim teknolojileri, üniversite öğrencileri tarafından ödev/proje çalışmalarında en çok tercih edilen ortamlardır. Bu noktada, öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının sıklıkla karşılaştığı ve şikayet ettiği bir durum olan akademik e-usulsüzlük durumu ortaya çıkmaktadır (Odabaşı vd., 2007). Bilişim teknolojileri, sınırlar ötesi bilgi ağına kolaylıkla ve kısa sürede ulaşmanın yanı sıra, hazır bilgileri kopyalayıp kullanmayı da mümkün hale getirmektedir. Bu durum da akademik e-usulsüzlük (intihal) durumunun yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın, bu anlamda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları akademik e-usulsüzlük ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında düşük düzeyli negatif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bu ilişki, bilişötesi becerileri yüksek olan öğrencilerin akademik e-usulsüzlük yapma durumlarının daha düşük olduğu ya da tam tersi olarak bilişötesi becerileri düşük olan öğrencilerin bilimsel çalışmaları sırasında akademik e-usulsüzlüğe daha fazla başvurduğu şeklinde yorumlanabilir. Çalışmada bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik e-usulsüzlük arasındaki ilişki, bilişötesi öğrenme stratejilerinin alt faktörleri bazında da incelenmiştir. Bulgular örgütlenme, denetleme ve değerlendirme stratejileri alt faktörlerinin üniversite öğrencilerinin akademik çalışmaları sırasında e-usulsüzlük yapma durumlarıyla arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir. Ancak, yine alt faktörlerden olan planlama stratejileri ile akademik e-usulsüzlük arasında düşük düzeyli negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışma bulgularında ortaya çıkan bu negatif ilişki, bilişötesi becerileri yüksek olan öğrencilerin çalışmalarında daha planlı davrandıklarını, planlı hareket etmenin bir sonucu olarak da akademik e-usulsüzlüğe başvurma ihtiyacı hissetmeden çalışmalarını daha sağlıklı şekilde yürüttükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu aynı zamanda, bilişötesi becerileri düşük olan öğrencilerin çalışma süreçlerini doğru planlamadıkları ve kendi bilişsel süreçlerini yeterli bir şekilde takip etmediklerinden dolayı ödev/projelerini yetiştirmekte zorlandıkları ve bu zaman baskısının da akademik e-usulsüzlüğe başvurmalarına sebep olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında öğrencilerin akademik usulsüzlük (ya da intihal) yapma nedenlerine yönelik yapılan araştırmalar, bu durumun sebeplerinden birinin de zaman baskısı ve planlama problemi olduğunu göstermektedir (Ünal & Özenç Uçak, 2017; Orhan & Günay, 2014; Uçak, 2012; Comas-Forgas & Sureda-Negre, 2010; Colnerud & Rosander, 2009; Uzun vd., 2007). Bilindiği üzere bu durum bireyin bilişötesi becerileri ile yakından ilgili bir durumdur. Planlama, denetleme, değerlendirme gibi bilişötesi stratejiler öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerine, dolayısıyla da kendi öğrenme sürecini takip edip düzenlemelerine olanak sağlar. Öğrenme sürecini doğru planlamayan bir öğrenci, zaman baskısı sebebiyle akademik usulsüzlük yapmaya teşebbüs edebilir.

Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Alt faktörler düzeyinde incelendiğinde, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların planlama ve değerlendirme alt faktörleri için ortalamasının altında, örgütlenme ve denetleme alt faktörleri için ise ortalamasının biraz üstünde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin hem ölçekten aldıkları genel puan hem de alt faktörlerden aldıkları puanların, alanyazında yine üniversite öğrencisi düzeyinde yapılan çalışmalara göre daha düşük olduğu görülmüştür (Deniz, 2015; Baykara, 2011). Yapılan bu çalışmalardaki veriler yalnızca tek bir fakültedeki tek bölüm öğrencilerinden alınmış, mevcut çalışma ise beş farklı üniversitenin farklı fakülte ve bölümlerinden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Bilişötesi öğrenme stratejileri puanlarının daha düşük çıkma sebeplerinden birisi, öğrencilerin bölümlerindeki bu çeşitlilik olabilir.

Öğrencilerin akademik e-usulsüzlük yapma düzeyleri incelendiğinde hem ölçeğin genelinden hem de alt faktörler bazında aldıkları puanların oldukça düşük olduğu görülmüştür. Alanyazında da benzer sonuçlarla karşılaşmaktadır (Sıcak & Arslan, 2016; Eret & Ok, 2014; Şendağ, Duran, & Fraser, 2012; Akbulut vd., 2008). Her ne kadar yapılan bazı akademik çalışmalarda intihal, kopya, aşırma gibi davranışların günümüzde öğrenciler arasında arttığı ve yaygınlaştığı yönünde ifadeler yer alıyor olsa da (Eminoğlu, 2008; Kenny, 2007; Harris, 1994) yapılan bu çalışmada öğrenciler akademik e-usulsüzlük davranışlarına fazla başvurmadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, bu durumun nicel yöntemlerin yanı sıra nitel olarak da araştırılması daha detaylı bulgular elde edilmesi açısından önemlidir.

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejisi düzeyleri ve akademik e-usulsüzlük yapma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırma sorularından bir diğeridir. Çalışmada kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre bilişötesi öğrenme strateji düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Çalışma bulguları alanyazındaki kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre bilişötesi öğrenme stratejilerinde daha yüksek puan aldıkları çalışmalarla örtüşmektedir (Deniz, 2015; Tunca & Alkın-Şahin, 2014). Akademik e-usulsüzlük yapma durumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler incelendiğinde ise tam tersi durum ortaya çıkmaktadır. Erkek öğrencilerin aldıkları puanlar, kadın öğrencilere göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Bu veriler, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla daha fazla akademik usulsüzlük yaptığı anlamına gelmektedir. Alanyazındaki farklı çalışmalarda da erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla, daha fazla akademik usulsüzlük yapma eğiliminde olduğu görülmüştür (Kıral & Saracaloğlu, 2018; Eret & Ok, 2014; Keçeci, Bulduk, Oruç, & Çelik, 2011; Akbulut, Uysal, Odabaşı, & Kuzu, 2008).

Öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik başarıları (genel not ortalaması) arasındaki ilişki araştırılmış; analiz sonuçlarına göre arada düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu bilişsel öğrenme stratejilerini daha etkili kullanan öğrencilerin, akademik başarısının da yükseldiğini göstermektedir. Öğrenme sürecinde planlama, örgütleme, değerlendirme ve denetleme gibi bilişötesi stratejileri kullanmak, başarının da artması ile sonuçlanabilir. Tunca ve Alkın-Şahin (2014) de yapmış oldukları çalışmalarında bilişötesi öğrenme stratejileri toplam puanları ve planlama ve örgütleme alt boyutları ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır; buna göre, genel not ortalaması 3.00-4.00 arası olan öğrencilerin 1.00-1.99 ve 2.00-2.99 arasında olan öğrencilere göre bilişötesi stratejileri daha fazla kullandıkları sonucunu çıkarmışlardır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik e-usulsüzlük yapma durumlarının ise akademik başarı ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Alanyazında da benzer araştırma sonuçlarına rastlanmıştır (Alsuwaileh, Russ-Eft, & Alshurai, 2016).

Çalışmanın bir diğer araştırma sorusu da bilişötesi öğrenme stratejileri ve akademik e-usulsüzlük düzeylerinin öğrencilerin ders dışı serbest çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Analiz sonuçları bilişötesi öğrenme stratejileri ile serbest ders çalışma süresi arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayanarak, serbest çalışma saatlerinin artmasıyla bilişötesi öğrenme stratejilerinde de bir gelişme olabileceği söylenebilir. Çalışmada serbest ders çalışma süresi ile akademik e-usulsüzlük düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin akademik e-usulsüzlük yapma durumlarının, okul saatleri dışında ders çalışmaya ayırdıkları süre ile artması veya azalması söz konusu değildir.

Son olarak, yapılan analizlerde bilişim etiği ile ilgili ders alma durumunun akademik e-usulsüzlük davranışıyla ilgili olup olmadığı incelenmiştir. Ancak, araştırmacıların beklentisinin aksine, bilişim etiği ile ilgili ders almış olmanın akademik usulsüzlük davranışıyla arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması ilginç bir bulgudur. Öğrencilerin aldıklarını belirttikleri derslerin içerik ve kapsamı ile ilgili detaylı bilgi sahibi olunmadığından dolayı, aradaki ilişkinin nitel araştırmalarla daha detaylı olarak araştırılması incelemeye değerdir. Düşük düzeyde bulunmuş olsa da, karşılaşılan akademik e-usulsüzlük durumunun tamamen ortadan kalkması için bu dersin önemi göz ardı edilmemelidir.

Bu çalışma örnekleme dâhil edilen beş üniversitede farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan ve çalışmaya gönüllü katılım sağlayan öğrencilerle sınırlıdır. Sonuç olarak; 357 üniversite öğrencisiyle yapılmış olan bu çalışmada öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri düzeylerinin orta düzey olduğu ve akademik e-usulsüzlük yapmadıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma düzeyleri arasında ve bilişötesi öğrenme stratejileri alt faktörlerinden olan planlama stratejisi ile akademik e-usulsüzlük yapma düzeyleri arasında düşük düzeyli negatif ilişki bulunmuştur. Her iki durum da cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Ayrıca, bilişötesi öğrenme stratejilerinin akademik başarıya ve ders dışı çalışma saatlerine göre farklılaştığı; akademik çalışmalarda e-usulsüzlüğe başvurma durumunun ise akademik başarıya ve okul dışındaki çalışma saatlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Çalışmada beklenenin aksine öğrencilerin akademik e-usulsüzlük yapmadıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu durumun nitel olarak detaylı incelendiği araştırma desenleri ile yeni çalışmalar yapılması önerilebilir. Bunun yanı sıra yine nitel ve uzun süreli çalışmalarla farklı bilişötesi öğrenme stratejileri düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak farklı ödev proje tekniklerinin denenerek akademik e-usulsüzlük yapma durumlarının araştırıldığı çalışmalar da yine konunun derinlemesine incelenmesine yardımcı olabilir. Öğretmenlere ve öğretim elemanlarına yönelik olarak da öğrencilerin bilişötesi becerilerini geliştirici yönde etkinlikler düzenlemeleri önerilebilir. Öğrenciler özellikle planlama süreci ile ilgili olarak desteklenmelidir. Bu sayede öğrencilerin ödev ve proje süreçlerini doğru bir şekilde planlamaları ve zamanı iyi yönetmeleri sayesinde akademik e-usulsüzlük davranışına başvuru oranının azalacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma erişim kolaylığı bulunan üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak için ölçekler kullanılmıştır. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin ölçeklere verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan

“Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Birimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30.09.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 10017888-020

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y., Şendağ, S., Birinci, G., Kılıçer, K., Şahin, M. C., & Odabaşı, H. F. (2008). Exploring the types and reasons of Internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of Internet-Triggered Academic Dishonesty Scale (ITADS). *Computers & Education, 51*, 463-473.
- Akbulut, Y., Uysal, Ö., Odabaşı, H. F., & Kuzu, A. (2008). Influence of gender, program of study and PC experience on unethical computer using behaviors of Turkish undergraduate students. *Computers & Education, 51*(2), 485-492.
- Alsuaileh, B. G., Russ-Ef, D. F., & Alshurai, S. R. (2016). Academic dishonesty: A mixed-method study of rational choice among students at the college of basic education in Kuwait. *Journal of Education and Practice, 7*(30), 139-151.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 80-92.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4*(2), 207-239.
- Buyukozturk, S., Kilic Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 13. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ciardiello, A. V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive strategies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 42*(3), 209-10.
- Colnerud, G., & Rosender, M. (2009). Academic dishonesty, ethical norms and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 34*(5), 505-517.
- Comas-Forgas, R., & Sureda-Negre, J. (2010). Academic plagiarism: Explanatory factors from students' perspective. *Journal of Academic Ethics, 8*(3), 217-232.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). New Jersey: Pearson Education International.
- Dansereau, D. F., Brooks, L. W., Holley, C. D., & Collins, K. W. (1983). Learning strategies training: Effects of sequencing. *The Journal of Experimental Education, 51*(3), 102-108.
- Deniz, J. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(14), 1-14.
- Eminoğlu, E. (2008). *Üniversite öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimlerinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eret, E., & Ok, A. (2014). Internet plagiarism in higher education: Tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39*(8), 1002-1016.
- Everson, H. T., & Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. *Instructional Science, 26*, 65-79.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.
- Harris, J. K. (1994). Plagiarism in computer science courses. In: *Proceedings of the 1994 Ethics in Computer Age*, 133-135.

- Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional Science*, 26, 1-3.
- Howard, R. M., & Davies, L.J. (2009). Plagiarism in the Internet age. *Educational Leadership*, 66(6), 64-67.
- Keçeci, A., Bulduk, S., Oruç, D., & Çelik, S. (2011). Academic dishonesty among nursing students: A descriptive study. *Nursing Ethics*, 18(5), 725-733.
- Kenny, D. (2007). Student plagiarism and professional practice. *Nurse Education Today*, 27, 14-18.
- Kıral, B., & Saracaloğlu, S. (2018). Akademik sahtekârlık eğilimi ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 323-359.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Namlu, A. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejilerinin ölçme aracının geliştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 123-136.
- Odabaşı, H. F., Birinci, G., Kılıçer, K., Şahin, M. C., Akbulut, Y., & Şendağ, S. (2007). Bilgi iletişim teknolojileri ve İnternet'le kolaylaşan akademik usulsüzlük. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2007(1), 503-518.
- Orhan, F., & Günay, A. (2014). Üniversite öğrencilerinin İnternet tabanlı akademik usulsüzlük nedenlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 176-190.
- Oxford, R. N. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Pfannenstiel, N. (2010). Digital literacies and academic integrity. *International Journal for Educational Integrity*, 5(2), 41-49.
- Ridley, D. S., Schutz, P. A., Glanz, R. S., & Weinstein, C. E. (1992). Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal setting. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 293-306.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (25. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, T. A. (2016). Hemşire adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi (STED)*, 25(4), 146-151.
- Sıcak, A., & Arslan, A. (2016). The relation between prospective teachers' goal orientations and academic e-dishonesty. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1660-1666.
- Soter, H. A. (2015). Learning how to learn: Incorporating metacognition in the business writing classroom. *Student Success in Writing Conference*, 48. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/sswc/2015/2015/48>
- Şendağ, S., Duran, M., & Fraser, M. R. (2012). Surveying the extent of involvement in online academic dishonesty (e-dishonesty) related practices among university students and the rationale students provide: One university's experience. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 849-860.
- Tunca, N., & Alkın-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.
- Uçak, N. Ö. (2012). Öğrencilerin intihal algısı. Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan içinde (ss. 173-182). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Uzun, E., Karakuş, T., Kurşun, E., & Karaaslan, H. (2007). Öğrenci gözüyle "aşırma" (intihal): neden ve çözüm önerileri. *Akademik Bilişim'07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 31 Ocak - 2 Şubat 2007, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya*.
- Ünal, Y., & Özenç Uçak, N. (2017). Farklı eğitim ve kültürlerdeki üniversite öğrencilerinin intihale ilişkin görüş ve davranışları. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 34(1), 177-194.
- Ünal, M. (2010). The relationship between meta-cognitive learning strategies and academic success of university students (Ahi Evran University sample). *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 840-864.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The term metacognition is used in order to refer to students' self-awareness about their own cognitive skills and learning characteristics. The term was first used by Flavell (1985) in the meaning of the knowledge of a person about their own cognitive processes and the use of this information to control cognitive processes (cited in Namlu, 2004). Individuals with metacognitive skills are aware of their strengths in the learning process and therefore, they can easily set their own learning goals and strategies; nonetheless, people with low metacognitive skills are inadequate in this sense (Kruger & Dunning, 1999; Ridley, Schutz, Glanz, & Weinstein, 1992).

Academic dishonesty is defined as all types of fraud, the use of ideas and information of others without citing sources and similar unethical behaviors (Odabaşı et al., 2007, p. 505). Academic e-dishonesty can be defined as academic dishonesty conducted through information technologies. E-dishonesty behaviors of students are undesirable by teachers and instructors; because students are expected to have personal efforts and contributions in their own learning. However, with the wide use of information technologies in education, e-dishonesty has become easier and is a common problem in learning institutions.

Considering that students with higher metacognitive skills can better control their cognitive processes, it is thought that these students can manipulate, can effectively plan and can evaluate their own cognitive process while developing a product. It is also thought that academic e-dishonesty behaviors of the students', employing information technologies, can be related with their metacognitive learning skills. The main research question of this study is to investigate whether students with low level of metacognition enroll in academic e-dishonesty behaviors more as they have difficulty in completing the tasks and projects assigned to them, because they are unable to manage their learning process well and effectively plan their study time and learning process.

The purpose of this study is to investigate the relationship between university students' academic e-dishonesty behaviors and their metacognitive learning strategies. This relationship is also examined within the scope of sub factors of metacognitive learning strategies survey. The students' level of metacognitive learning strategies are also investigated according to variables of gender, academic achievement (Grade Point Average-GPA) and extracurricular hours of university students. Moreover, students' academic e-dishonesty levels are investigated according to variables of gender, GPA, extracurricular study hours and their status of taking courses on information ethics.

Method

In this research correlational research method was used which is one of the quantitative research methods (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). 357 students were attended to the study in which they were from different departments of five state universities in Turkey where researchers had easy access. 205 (57.4%) of the students were female and 152 (42.6%) were male, and the age average was 21 years. The students were selected from all grade levels; 77 (21.6%) of them from first grade, 164 (45.9%) were from second grade, 69 (19.3%) were from third grade and 47 (13.2%) of the students from the fourth grade.

The data were collected through a form which was organized in three sections and distributed online. In the first part, a series of questions were prepared and asked by the researchers in order to gather demographic information of the participants. In the second part, "Metacognitive Learning Strategies Scale" was used which was developed by Namlu (2004). Finally, in the last section "Internet-Triggered Academic Dishonesty Scale" (ITADS) was used which was developed by Akbulut et al. (2008).

Descriptive statistics and correlational analysis were used during the analysis of the research data. SPSS 18 software was used for all quantitative analysis.

Findings, Discussion and Results

The study findings are as follows:

- The general scores of students' metacognitive learning strategies and their scores from sub-factors were calculated by descriptive statistical methods. According to the study findings, it can be said that students' metacognitive learning strategies levels are medium level ($\bar{X}=54.5378$, $SD=9.70502$).
- Students' level of academic e-dishonesty ($\bar{X}=38.1653$, $SD=16.28065$) and sub-factors were calculated with descriptive statistics. According to the research findings, the majority of students think that they do not do academic e-dishonesty. When the sub-factors of academic e-dishonesty scale is considered, results revealed that all the sub-factors are close to the minimum level. So that the students think that the level of fraudulence, plagiarism, falsification, delinquency and unauthorized help during their academic studies is low.
- A negative low level relationship was found between students' metacognitive learning strategies and their academic e-dishonesty ($r_s=-.117$, $p<0.05$). This relationship suggests that students with higher metacognitive skills have lower levels of academic e-dishonesty or on the contrary, it can be interpreted that the students with low metacognitive skills apply more academic e-dishonesty during academic studies. In the study, the relationship between metacognitive learning strategies and academic e-dishonesty was examined on the basis of metacognitive learning strategies' sub-factors. Only one relationship found that there is a low level of negative relationship between planning strategies sub-factor and academic e-dishonesty.
- There is a statistically significant difference was found between the metacognitive learning strategies of female and male students ($t_{357} = 3.192$, $p < 0.05$). It can be said that female students ($\bar{X}=55.93$; $S=9.11$) have higher metacognitive learning strategies than male students ($\bar{X}=52.66$, $S=10.18$).
- A low, positive and significant relationship was found between students' GPA and metacognitive learning strategies ($r_s=0.252$, $p<0.05$).
- A statistically significant difference was found between male and female students' academic e-dishonesty levels ($U=11202.00$, $z=-4.554$, $p<0.05$, $r=0.24$). It can be concluded that male students make more academic e-dishonesty than female students.
- Study findings revealed that whether the students take information ethics course/trainings or not, does not make a significant difference in terms of making academic e-dishonesty ($\chi^2(2)=.564$, $p>0.05$).
- In terms of students' GPA and their academic e-dishonesty levels there is not a significant relationship was found ($r_s=-0.098$, $p>0.05$).
- No significant relationship was found between the students' extracurricular study hours and their academic e-dishonesty levels ($r_s=-0.087$, $p>0.05$).

In this study, which was conducted with 357 university students, the relationship between students' metacognitive learning strategies and their academic e-dishonesty levels were investigated. As the results of this research also revealed, information technologies are the most preferred environments for homework or projects by university students. This situation also causes academic e-dishonesty (plagiarism) to become widespread. When the literature was examined, there is not a research found that directly deals with the relationship between

metacognitive learning strategies and academic e-dishonesty. In this sense, this study is thought to contribute to the literature.

The results of the study reveal that students' level of metacognitive learning strategies are moderate and they do not think they make academic e-dishonesty much. The results also indicate that there is a low level negative correlation between students' metacognitive learning strategies and academic e-dishonesty levels; and between planning strategies and academic e-dishonesty levels. Students' total points from each survey show significant differences according to gender. Besides, students' metacognitive learning strategies level show differences according to GPA and extracurricular study hours, whereas academic e-dishonesty levels do not change accordingly.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846
2020 | Cilt 3 | Sayı 2
Sayfa: 97-115




**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846
2020 | Volume 3 | Issue 2
Page: 97-115

ÜDS için Angoff ve madde haritalama yöntemleriyle
standart belirleme

Setting standards for UDS with Angoff and item
mapping methods

Esin Bağcan Büyükturan,  <https://orcid.org/0000-0001-8523-3951>
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, esinbagcanbuyukturan@ibu.edu.tr

R. Nükhet Çıkrıkçı,  <https://orcid.org/0000-0001-8853-4733>
İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nukherdemirtasli@aydin.edu.tr

Bu makale "Angoff ve Madde Tepki Kuramına dayalı madde haritalama yöntemleri ile ÜDS (üniversiteler arası kurul yabancı dil sınavı) için yeterlik standartlarının belirlenmesi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
10 Eylül 2020	10 Kasım 2020	10 Kasım 2020

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Bağcan Büyükturan, E., & Çıkrıkçı, R. N. (2020). ÜDS için Angoff ve madde haritalama yöntemleriyle standart belirleme. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 97-115. <http://doi.org/10.33400/kuje.793357>

ÖZ

Bu çalışmada Angoff ve Madde Tepki Kuramına (MTK) dayalı Madde Haritalama yöntemleri ile belirlenen kesme puanlarının karşılaştırması amaçlanmıştır. Çalışma için ÖSYM tarafından 2000-2012 yılları arasında, yılda iki kez yapılan ve akademik kadrolara atanma aşamasında puanları ön koşul olarak kabul edilen ÜDS'nin 2005 yılı Sosyal Bilimler İngilizce testi arşiv verileri kullanılmıştır. Her iki yöntemin yürütülmesinde de yedi yargıcı ile çalışılmış ve bu yöntemlerle belirlenecek 3 kesme puanına ilişkin yeterlik düzeylerinin sınırında kalan adayların dil yeterlikleri Avrupa dil portfolyosu çerçevesi esas alınarak 15 kişilik bir uzman grubunun görüşleri doğrultusunda tanımlanmıştır. İki yönteme göre belirlenen kesme puanlarının "öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı kadrolarına atanabilme" düzeyi için anlamlı derecede farklı olduğu ancak "Doçentlik başvurusu yapabilme" ve "İngilizce okutmanlığı başvurusu yapabilme" düzeyleri için benzer olduğu bulunmuştur. MTK'ya dayalı belirlemelere bir geçerlik kanıtı oluşturmak amacıyla yanıtlayıcı örnekleme ait verilerden elde edilen madde parametrelerine göre maddeler yeniden haritalanmış ve yargıcılarla ikinci bir madde haritalama çalışması yürütülmüştür. Bu iki uygulamada verilen kararların birbirleri ile uyumlu olması, yapılan işlemin geçerliği için kanıt olarak kabul edilmiştir. Angoff ve MTK'ya dayalı Madde Haritalama yöntemleri ile üç ayrı kesme puanının belirlenmesinde yargıcılar arası uyum araştırılmıştır. MTK'ya dayalı Madde Haritalama yönteminde yargıcıların birbirleri ile uyumlu kararlar verdikleri, Angoff yöntemi için yargıcılar tarafından verilen kararların birbirleri ile uyumlu olmadığı görülmüştür. Yargıcıların iş yükünü azaltma ve onlara ortak standardı yakalama konusunda yol göstererek daha tutarlı sonuçlar elde etmeyi sağlama gibi avantajları sebebiyle MTK'ya dayalı Madde Haritalama Yöntemi'nin daha güvenilir ve kullanışlı olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Angoff yöntemi, kesme puanı, madde haritalama, madde tepki kuramı

ABSTRACT

This study aims to compare the cutoff scores determined by Angoff and Item Response Theory (IRT) based Item Mapping methods. Archive data of UDS, which was made by ÖSYM was used in the study. Seven judges worked on the implementation of both methods. It has been found that the cutoff scores determined according to the two methods are significantly different for the level of "assignment to faculty members other than assistant professors, associate professors and professors", but similar for the levels of "applying for Associate Professorship" and "applying for English lecturer". In order to establish a proof of validity for the MTK based determinations, the items were re-mapped according to the item parameters obtained from the data of the respondent sample and a second item mapping study was conducted with the judges. The coherence of the decisions taken as a result of these two conduction are accepted as evidence for the validity of the applications. Consistency between judges was investigated in determining three different cut-off points with Angoff and MTK-based Item Mapping methods. Consistency between judges in determining three different cut-off points with Angoff and MTK-based Item Mapping methods was investigated. It was observed that judges made consistent decisions with each other in the Item Mapping method based on MTK, and the decisions made by the judges for the Angoff method were not consistent with each other.

Keywords: Angoff method, cut-off score, item mapping, item response theory

GİRİŞ

Eğitim ve psikolojide birçok konuda karar alınırken ölçme sonuçlarının belli ölçütlerle karşılaştırılıp değerlendirilmesi yöntemine başvurulmaktadır. Crocker ve Algina (1986)'ya göre birçok durumda; örneğin, bir öğretim programını bitirip üst programa geçmek ya da bir uzmanlık alanında yeterliği ortaya koyan bir sertifika almak için adayların katıldıkları testlerde geçmeleri gereken belli bir ölçüt puan vardır. Bu amaçla kullanılan bir testte, test maddeleri bir performans alanını temsil ediyorsa, testi geliştiren bir kesme puanı (cut score / cutoff score) ya da standart belirlenmek istenir. Bu puanın belirlenmesi ile ilgili işlemler standart belirleme süreci olarak tanımlanır.

Standart belirleme (standard setting) kavramı, literatürde test maddelerinin doğru yanıtlanma olasılıklarından yola çıkarak bir testten alınacak puanları belirlenen kesme puanları ile belli düzeylere ayırma anlamında kullanılmaktadır (Irwin, 2007; Schulz, 2006; Shen, 2001; Zwick, Şentürk, & Wang, 2001).

Standart belirleme sürecinde ölçüt puan/kesme puanı, güçlüklerine göre dizilmiş maddeleri düzeylerine göre birbirinden ayırmak için kullanılır. Bu düzeyler geçti-kaldı olabileceği gibi acemi, çırak, uzman ve seçkin gibi düzeyler de olabilir (Dickinson, Thacker, Moody, & Hoffman, 2006). Berk (1986)'e göre seçilen standart belirleme uygulamasının pratik ve anlaşılır olması gerekir. Ayrıca belirlenen kesme puanlarının sadece test puanlarını değil bu puanlara karşılık gelen öğrenci performansını da yansıtması ve belirlenen kesme puanlarına ilişkin geçerlik kanıtlarının bulunması da önemlidir.

Standart (Kesme Puanı) Belirleme Yöntemleri

Kesme puanları yargıcı kanısıyla belirlenebildiği gibi bazı görgül ve sistematik uygulamaları içeren çeşitli kesme puanı belirleme yöntemleri de bulunmaktadır. Nedelsky Yöntemi, Ebel Yöntemi, Jaeger Yöntemi, Sınır Grup Yöntemi, Zıt Gruplar Yöntemi, Angoff Yöntemi ve Madde Haritalama (MH) Yöntemi bunlardan bazılarıdır (Cizek, 2001).

Bu araştırmada test merkezli ve kolay anlaşılabilen bir yöntem olması sebebiyle seçilen Angoff Yönteminde; kabul edilebilir minimum kişinin doğru yanıtlayacağı düşünülen maddelere 1, diğerlerine 0 puan verilir. Madde puanları toplamı kesme puanını oluşturur. Yargıcılara sorulacak soruların formatı, yargıcıların birbirleri ile tartışarak mı yoksa bireysel olarak mı karar verecekleri gibi bazı ayrıntıları belirlenmemiş olan bu yöntem, araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde uygulanmaktadır. Bu sebeple yöntem Angoff çeşitlemeleri olarak da adlandırılmaktadır (Cizek, 2001).

Jaeger (1989) yargıcı kanısına dayalı standart belirleme yöntemlerini test merkezli ve öğrenci/incelenen merkezli olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Öğrenci merkezli standart belirleme yöntemleri standartları belirlenecek testi alan grubu tanımayı gerektirmektedir. Test merkezli yöntemlerde ise böyle bir gereklilik söz konusu değildir. Test merkezli yöntemler içinde en yaygın kullanılanı Angoff yöntemidir. Bunun sebebi yöntemin yargıcılar tarafından kolay anlaşılabilen, sade bir yöntem olmasıdır.

Yukarıda sıralanan standart belirleme yöntemleri yargıcı kanısına dayalı bir başka ifade ile yargısal yöntemlerdir. Bu yöntemlerle standart belirleme, yargıcıların "minimum yeterlikteki aday" ı doğru tanımladıkları ve bu yeterlik düzeyine göre madde güçlüklerini doğru tahmin ettikleri varsayımına dayanmaktadır (DeMauro, 1995; Wang, Wiser, & Newman, 2001).

Minimum yeterlikteki adayın, ya da her bir yeterlik düzeyindeki adayların yargıcılar tarafından farklı algılanmasının önüne geçilmesi için bazı yollar önerilmiştir. Bunlardan biri Cizek ve Bunch (2004)'ın önerdiği gibi kesme puanlarının belirlenmesinde esas alınacak performans düzeyi tanımlarının, bu konudaki politikaları belirleyen ayrı bir uzman grubu tarafından yapılmasıdır. Bu tanımlar kesme puanları arasında kalan her bir kategorinin içerdiği bilgi ve becerilere ilişkin sözel tanımlardır ve standart belirleme sürecinde yargıcılara referans oluşturan ölçütler haline gelirler.

Sadece yargıcı kararlarına dayalı belirlemeleri esas almak dışında standart belirlemek için uygulama sonuçlarını dikkate alan istatistiksel yaklaşım da izlenebilir. Bu araştırmada konu edilen diğer yöntem olan Madde Tepki Kuramına (MTK) Dayalı Kesme Puanı Belirleme yöntemi istatistiksel yaklaşıma dayalı bir standart belirleme yöntemidir. MTK, temelleri 1920'li yıllarda ortaya çıkan ve 1980'li yıllarda eğitim ve psikoloji alanındaki çalışmalarda da kullanılmaya başlanan bir test kuramıdır. Bu kuram, klasik test kuramına göre avantajlı olan özellikleri sayesinde, klasik test kuramı ile çözülemeyen bazı ölçme problemlerine de çözüm getirmektedir (Hambleton & Swaminathan 1985; Thissen, 1991; Harvey & Hammer, 1999). Maddelerin haritalanarak standartların belirlenmesi sürecinde MTK'nın avantajları kullanılarak çözüm getirilen ölçme problemleri mevcuttur.

Madde Tepki Kuramına göre maddenin doğru yanıtlanma olasılığı örtük özelliğin (yetenek/yeterlik) bir fonksiyonudur. Buna göre kuramda yanıtlayıcıların özellikleri ile maddelerin özellikleri aynı ölçek üzerinde ölçeklenir (Crocker & Algina, 1986). Bu sayede belli bir yeterlik düzeyindeki bireyin henüz yanıtlanmadığı bir maddeyi doğru yanıtlanma olasılığı, her yetenek düzeyi için o maddenin doğru yanıtlanma olasılığını veren "madde karakteristik eğrisi" yoluyla kestirilir. Başka bir ifadeyle bir dizi maddedeki performanstan yola çıkarak başka bir dizi maddedeki performans kestirilebilir. Yargıcılara sunulmayan maddelere ilişkin kestirim yapılması imkanı sağladığından MTK'ya dayalı standart belirlemede yargıcılara maddelerin tamamı değil madde örneklemini sunularak az madde ile kestirim yapılabilir ve zamandan tasarruf edilir. Ayrıca kimlerin hangi puanı alacağı önceden kestirilebildiği için yargıcılar belirledikleri kesme puanına karşılık gelen geçme oranlarını da bileceklerdir. Örneğin; "65 puanı kesme puanı olarak kabul edersek grubun %84'ü geçer" (Hambleton, Swaminathan, & Rogers, 1996; Wang vd., 2001; Ryan, 2003).

Madde tepki kuramına dayalı kesme puanı belirlemek için izlenen en yaygın yol maddelerin MTK'ya göre kestirilen güçlük düzeylerini gösteren, madde haritası denen ve yargıcılara kesme puanı belirlemede yol gösteren bir histogram grafik oluşturulması; yargıcıların madde haritaları üzerinde, minimum yeterlik düzeyindeki bireyin %50 olasılıkla doğru yanıtlayabileceğine inandıkları en zor maddenin hemen altına bir işaret koymasındadır. Böylece her yargıcı tarafından bir kesme noktası belirlenmiş olur. Bu süreçte yargıcılara madde haritasında yer alan maddeler, MTK'ya göre belirlenmiş güçlük düzeylerine göre kolaydan zora doğru sıralanarak kitapçık biçiminde verilir ve bu kitapçığa Sıralanmış Madde Kitapçığı (SMK) denir. SMK, yargıcıların; maddelerin göreceli güçlüklerini anlamalarına yardımcı olur. Nihai kesme noktası olarak belirlenen maddenin ham puanı, nihai kesme puanı anlamına gelir. Maddeler kolaydan zora doğru sıralanmış olduğundan bu maddenin ham puanı MTK'ya dayalı belirlemelere göre "kendisinden daha kolay olan" maddelerin ham puanları toplamı kadardır. (Wang vd., 2001; Cizek & Bunch, 2004; Karantonis & Sireci, 2006; Lissitz & Kroopnick, 2007).

Araştırmalarda MTK'ya dayalı madde parametrelerinin belirlenmesi aşamasında bir, iki ya da üç parametrelili modellerin kullanılabilirdiği, doğru yanıtlanma olasılıklarının %50, %67 ya da %80 olarak kabul edilebildiği, ham kesme puanları yanında maddelerin yeterlik (theta, θ) değerlerine dayalı kesme puanlarının da verilebildiği, nihai kesme puanı belirlenirken yargıcıların belirlediği kesme puanlarının ortancasının ya da yeterlik değerlerinin ortalamasının alınabildiği görülmektedir (Zwick vd., 2001; Cizek & Bunch, 2004; Seçil, 2009).

Kesme Puanlarının İsabetliliği

Eğitimde sıklıkla üzerinde kararlar verilen yeterlik alanlarından biri de yabancı dildeki yeterliklerdir. Bachman (1990), belirlenen kesme puanlarına dayanarak yapılan yeterlik sınıflamalarında iki türlü sınıflama hatasından söz etmiştir. Gerçekte puanı kesme puanının altında kalması gereken bir adayı "yeterli" olarak sınıflamak yanlış pozitif, gerçekte puanı kesme puanının üstünde olması gereken adayı "yetersiz" olarak sınıflamak ise yanlış negatif sınıflama hatasıdır. Örneğin bir sonraki dil kuruna geçenleri belirlemek için uygulanan bir testte yapılan yanlış pozitif sınıflama hatası sonucu öğrenci hazır olmadığı bir kurla karşılaşacak, derslere ilgi ve motivasyonu düşecek, bu durum başarısızlığa sebep olacaktır. Yanlış negatif bir sınıflama

hatası yapıldığı durumda ise öğrenciye onun öğrenmelerini geliştirmeyecek, gereksiz bir ek eğitim verilmiş olacaktır. Bu sebeple isabetli sınıflamalar yapabilmek için en uygun kesme puanının belirlenmesi gerekir.

İsabetli kesme puanları elde etmek için sistematik standart belirleme yollarını izlemenin yanı sıra bu kesme puanlarının geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtların da elde edilmesi gerekir. Camilli, Cizek ve Lugg (2001), standart belirleme çalışmasında hedef gruptan seçkisiz olarak seçilecek bir grubun kesme puanları ile tüm gruba ilişkin kesme puanlarının benzer olmasını, belirlenen kesme puanlarının geçerlik kanıtı olarak kabul etmektedir. Bachman (1990) da kesme puanlarının güvenilirlik kanıtı olarak, her bir yargıcının her bir maddeyi yerleştirdiği düzeye bakarak yargıcı değerlendirmeleri arasındaki uyuma ilişkin bir katsayı hesaplanabileceğini belirtmiştir.

Harch, Pant ve Köller (2010)'e göre belirlenen kesme puanlarının geçerli ve güvenilir olmasına ilişkin kanıtlar elde edilmesinin dışında kesme puanlarının inandırıcı ve savunulabilir olması için belirlemeleri yapan yargıcıların sadece test kapsamını öğreten eğitimcilerden oluşması uygun değildir. Yargıcılar arasında bu testin puanlarının kullanılması aşamasında yer alan ve testi alan grup konusunda fikri olan uzmanların da bulunması gerekir.

Bu konu, standart testlerde karşılanması gereken özellikler kapsamında da ele alınmıştır. Eğitim ve psikoloji alanlarında kullanılan testlere ilişkin olarak geliştirilen standartlarından biri (4.20 nolu standart) kesme puanlarını belirlerken test performansı ile ölçüt arasında ampirik veriden yararlanarak ilişki kurulmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Profesyonel kararlar verilebilmesi için en uygun standart belirleme yaklaşımının seçilmesi gerekmektedir. Bir başka standart ise (4.21 nolu standart) yeterli düzeylerini ya da geçme kalma kararlarını belirleyen kesme puanlarının sadece yargısal yolla belirlendiği durumlarda, yargıcılara görevlerini tam anlamalarını ve doğru karar vermelerini sağlayacak sistematik bir yol çizilmesinin gerekli olduğunu belirten standarttır. Ayrıca (14.14 nolu standart) yeterli belirleme ve belgeleme testlerinde, değerlendirilen bilgi ve beceriler açıkça tanımlanmalı, bunların "yeterli performans" için ne açıdan gerekli olduğu açıklanmalıdır (AERA, APA, & NCME, 2002).

Moy (1981)'a göre dil yeterliklerini belirleyen testlerde standart belirlemeye ilişkin en büyük problem; standartların, bu testi alan gruba bağlı başka bir ifade ile norm dayanaklı olarak belirlenmesi ya da kesme puanlarının gelişigüzel kabul edilmesidir. Türkiye'de, ÖSYM tarafından yapılan ÜDS, akademik kadrolara atanmak ve lisansüstü eğitim almak için geçilmesi gereken ön koşul niteliğindeki bir yabancı dil sınavıdır. ÜDS'nin farklı karar alanları için kesme puanları sabittir. Farklı amaçlar için alınması gereken bu minimum puanlar şöyledir; öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı kadrolarına naklen veya açıktan yapılan her türlü atamada ÜDS'den en az 50 puan, doçentlik başvurusu yapabilmek için en az 65 puan, yabancı dil okutmanı başvurularında en az 80 puan almak gerekmektedir (ÖSYM, 2012).

Görüldüğü gibi ÜDS puanlarına ilişkin verilen kararlar mutlak ölçütlere dayanmaktadır. Bu çalışmaya ÜDS'nin konu edilmesinin en önemli sebebi bu sınavda ölçme sonuçları kullanılarak mutlak değerlendirme yapılmasıdır. Bu doğrultuda bu çalışmada ÜDS Sosyal Bilimler İngilizce Testi için Angoff ve MTK'ya dayalı Madde Haritalama yöntemleri ile yeni mutlak ölçütler başka bir ifade ile kesme puanları belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda ÜDS Sosyal Bilimler İngilizce testi puanlarının yorumlanmasında "öğretim elemanı olarak atanabilme", "doçentlik başvurusu yapabilmeye" ve "yabancı dil okutmanlığı başvurusu yapabilmeye" yeterlik düzeyleri için, Angoff ve MTK'ya dayalı Madde Haritalama Yöntemleri ile belirlenen kesme puanları belirlenmiştir. Bir geçerlik kanıtı olarak, tüm gruptan random olarak seçilen bir yanıtlayıcı örnekleme ve tüm grup için MTK'ya dayalı Madde Haritalama yöntemiyle belirlenen kesme puanları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bir güvenilirlik kanıtı olarak ise, kesme puanlarının belirlenmesinde Angoff ve MTK'ya dayalı Madde Haritalama yöntemleri kullanıldığında yargıcılar arası uyum katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca Angoff ve MTK'ya dayalı Madde Haritalama Yöntemleri ile belirlenen kesme puanları arasında fark da araştırılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma, var olan duruma müdahale etmeden değişkenler arasındaki birlikte değişimin derecesini inceleyen ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır.

Katılımcı Bilgileri

Bu araştırmanın çalışma grubunu ÖSYM'den elde edilen veriler doğrultusunda, 2005 yılı ÜDS Sosyal Bilimler İngilizce Testini alan "Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme (Sosyal bölümler) ile Beşeri ve İdari Bilimler alanlarındaki tüm katılımcılar olan 3731 yanıt veri seti oluşturmaktadır. Bu yanıtlayıcıların 1993'ü (%53,42) erkek ve 1738'i (%46,58) kızdır.

Bu araştırmada İngilizce okutmanlığı başvurusu yapmaya hak kazanacak, doçentlik başvurusu yapmaya hak kazanacak ve öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı kadrolarına başvurmaya hak kazanacak İngilizce açısından minimum yeterlikteki üç aday grubunun okuduğunu anlama boyutundaki dil yeterliklerinin tanımlanması sağlanmıştır. Bu tanımlamalar Avrupa ortak dil çerçevelerinde "okuma" boyutunda farklı düzeylere karşılık gelen beceriler kapsamında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde görev yapan 10 profesör ve Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlı olarak çalışan 5 İngilizce okutmanından görüş alınarak yapılmıştır.

Ayrıca araştırma soruları kapsamında, 2005 yılı ÜDS Sosyal Bilimler İngilizce Testi'nin standartlarını Angoff ve MTK'ya dayalı biçimde belirleme sürecinde Üniversitelerin İngilizce öğretmenliği ile İngiliz Dili Edebiyatı bölümlerinde görev yapan yedi öğretim üyesi yargıcı olarak çalışmaya katkı getirmiştir.

Veriler ve Toplaması

Araştırma, 2005 yılı bahar döneminde uygulanmış ÜDS Sosyal Bilimler İngilizce Testi maddeleri ve yanıtlayıcı verileri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kesme puanlarının belirlenmesinde MTK'ya dayalı MH yöntemi ve yargıcı kanısına dayalı Angoff yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yargıcı kararlarına dayalı kesme puanı belirleme yollarından sadece Angoff Yönteminin kullanılmasının sebebi; bu yöntemin testi alan adayların yargıcılar tarafından tanınmasını gerektirmeyen test merkezli bir yöntem olmasıdır. Ayrıca Angoff yöntemi daha kesme puanı belirleme çalışması yapmamış yargıcılar için anlaşılması kolay bir kesme puanı belirleme yöntemidir.

Çalışmada, kesme puanları belirleme işlemlerine geçilmeden önce, 3 uzmanla kesme puanı belirleme çalışmasının ön denemesi yapılmıştır. Bu deneme uygulaması sonunda, kesme puanı belirlemede esas alınacak yeterlik düzeylerinin sınırında bulunan "İngilizce okutmanlığı başvurusu yapmaya hak kazanacak, doçentlik başvurusu yapmaya hak kazanacak ve öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı kadrolarına başvurmaya hak kazanacak İngilizce açısından minimum yeterlikteki adayların" yargıcılar tarafından algılanmasında güçlükler ve yargıcılar arası farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu sebeple söz konusu adayların tanımlanması gerektiğine karar verilmiştir.

Bunun için Cizek ve Bunch (2004)'un önerdiği gibi yargıcı grubundan bağımsız bir uzman grubu ile çalışılmıştır. Çalışmada Avrupa Dil Portfolyosu'ndaki okuduğunu anlama becerilerini içeren bir form kullanılmıştır. Formda yer alan düzeyler ve bu düzeylere ilişkin tanımlar Avrupa Dil Portfolyosu resmi web sitesinden (adp.meb.gov.tr, 2011) alınmıştır. Formlar 10 profesör ve beş okutman olmak üzere 15 uzmana verilmiş, uzmanlardan; İngilizce okutmanlığı, doçentlik ve üniversitede öğretim elemanı kadrolarına başvurmaya hak kazanacak İngilizce açısından minimum yeterlikteki adayı temsil ettiğini düşündükleri tanımlamayı işaretlemeleri istenmiştir. Her düzeyin minimum yeterlik sınırında bulunan bu üç aday için en çok (8/15) işaretlenen tanım, o adayın tanımı olarak kabul edilmiştir.

Bu işlemin gerçekleştirilmesinde uzmanlar arasındaki uyum araştırılmış bunun için uyum katsayısı Fleiss'in Kappa formülü ile hesaplanmış ve 0,55 olarak bulunmuştur. Bu katsayı

yargıcılar arasında çoğunlukla uyum olduğunu göstermektedir (Gwet, 2001). İşlem sonunda ortaya çıkan tanımlar şöyledir;

İngilizce okutmanlığı başvurusu yapmaya hak kazanacak İngilizce açısından minimum yeterlikteki aday; kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dil bilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilir. Doçentlik başvurusu yapmaya hak kazanacak, İngilizce açısından minimum yeterlikteki aday; yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilir. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilir. Öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı kadrolarına başvurmaya hak kazanacak İngilizce açısından minimum yeterlikteki aday; meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilir. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilir. Bu tanımlar, kesme puanlarının oluşturulmasında esas alınacak üç adayı, ilgili beceri bakımından daha somut ve anlaşılır kılmak için, MTK'ya dayalı MH ve Angoff yöntemine göre kesme puanı belirleme sürecinde yargıcılara verilen yönergelere eklenmiştir.

Asıl uygulamada, Angoff yöntemine göre kesme puanı belirlenirken yargıcılara ÜDS 2005 Sosyal Bilimler için İngilizce testindeki 80 madde, her kartta bir madde yer alacak şekilde madde kartları biçiminde verilmiştir.

Angoff yönteminin ayrıntıları belirlenmediğinden bu yöntemde yargıcılara sorulacak soruların formatı da araştırmacılar tarafından belirlenmiştir (Cizek, 2001). Bu çalışmada yargıcılara minimum yeterlikteki bireyin maddeyi doğru yanıtlama olasılığı "oran" cinsinden sorulmamış, "doğru yanıtlayabilir mi?" sorusu sorularak Impara ve Plake (1997)'in belirttiği gibi yargıcılar tarafından daha kolay anlaşılabilir "evet/hayır" yöntemi izlenmiştir. Buna göre her bir madde kartının altında sırasıyla şu sorular yer almaktadır;

1. İngilizce okutmanlığı başvurusu yapmaya hak kazanacak, İngilizce açısından minimum yeterlikteki adayı düşünün. Sizce bu aday, bu maddeyi doğru yanıtlayabilir mi?
2. Doçentlik başvurusu yapmaya hak kazanacak, İngilizce açısından minimum yeterlikteki adayı düşünün. Sizce bu aday, bu maddeyi doğru yanıtlayabilir mi?
3. Öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı kadrolarına başvurmaya hak kazanacak, İngilizce açısından minimum yeterlikteki adayı düşünün. Sizce bu aday, bu maddeyi doğru yanıtlayabilir mi?

Yargıcılar, yukarıda verilen üç ölçüt soru kapsamında maddelere ilişkin incelemelerini bireysel olarak ortalama 2 saatlik bir sürede yürütmüşlerdir. Yargıcılar bu soruları "evet" ve "hayır" seçeneklerinden birini işaretleyerek cevaplamışlardır. ÖSYM tarafından ortaya konan üç amaca yönelik minimum puan sıralaması temel alınarak bu üç sorunun aşamalı biçimde yanıtlanması sağlanmıştır. Buna göre, her bir madde kartı için, bir soruda hayır cevabı veren yargıcının daha alt düzeyde yer alan adaylar için takip eden diğer soruları yanıtlamasına gerek olmadığı, sonraki soruya/sorulara da hayır cevabı vermiş olarak kabul edileceği yargıcılara hem yazılı yönerge yolu ile hem de sözlü olarak bildirilmiştir. Böylece yargıcı bir madde kartının altında yer alan sorulardan ilkinde hayır cevabı verirse ikinci soruya geçmemiş, benzer biçimde ikinci soruya hayır cevabı veren yargıcı üçüncü soruyu yanıtlamamıştır. Süreç sonunda yargıcıların tamamının işaretlemelerini bu kurala uygun biçimde yaptıkları görülmüştür.

Yargıcıların maddeleri hatırlamasını önlemek amacıyla Angoff ve MTK'ya dayalı madde haritalama çalışması 10 gün arayla uygulanmıştır. MTK'ya dayalı madde haritalama sürecinde yargıcıların iş yükünü azaltmak için, MTK'nın bir dizi maddeyi haritalayarak diğerleri hakkında yorum yapmaya olanak vermesi özelliğinden yararlanılarak 80 maddeyi temsil edecek 16 madde seçilmiş ve harita bu 16 madde ile oluşturulmuştur. Bu 16 temsilci maddenin belirlenmesi için 2 parametrelili modele göre parametreleri kestirilmiş olan maddeler b değerlerine göre küçükten büyüğe doğru sıralanmış, maddelerin b değerleri standart z puanlarına dönüştürülmüş ve her "1 z"lik aralıklar tabaka gibi kabul edilerek her aralıktan (tabakadan) özet madde haritasında yer almak üzere madde sayısının 1/5'i oranında temsilci madde seçilmiştir.

Bu maddeler b değerlerine göre kolaydan zora doğru sıralanarak her sayfada bir madde olacak şekilde SMK'na dönüştürülmüştür ve bu 16 maddenin b değerleri esas alınarak özet madde haritası oluşturulmuştur. Daha sonra araştırma soruları kapsamında, geçerlik kanıtı elde etmek amacıyla tüm yanıtlayıcıların %50'sini oluşturan 1868 kişilik bir örneklem grup seçkisiz olarak seçilmiş ve bu yanıtlayıcı örneğine ait verilerden madde parametreleri tekrar kestirilmiştir. Aynı işlem bu verilerden elde edilen b değerlerine de uygulanarak 80 maddenin 16'sı temsilci madde olarak seçilmiştir. Bu maddelerin seçiminde de tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Temsilci maddelerin aynı madde havuzundan seçkisiz olarak seçilmesi sebebiyle üç madde her iki madde haritasında da ortak maddeler olarak yer almış ve seçkisizliği bozmamak adına bu maddeler değiştirilmemiştir. Bu 16 madde de benzer biçimde "sıralanmış madde kitapçığı"nda yer almış ve maddelerin b değerlerine göre ikinci bir özet madde haritası oluşturulmuştur (Ek 5). Bu sıralanmış madde kitapçıkları ve madde haritaları kullanılarak, yargıcılarla MTK'ya dayalı, birbirinden bağımsız iki ayrı standart belirleme çalışması yürütülmüştür.

Tüm gruba ilişkin b değerlerine dayalı madde haritalama çalışması yürütülürken yargıcılardan sıralanmış madde kitapçıklarındaki maddelere ve bunların madde haritasındaki yerine bakarak, kesme puanı belirlemede esas alınacak yeterlik düzeylerinin sınırında bulunan adayların %50 olasılıkla doğru yanıtlayacağını düşündükleri en zor maddelerin hemen üstüne bir işaret koymaları istenmiştir. Yargıcılar SMK ve madde haritasında yer aldığı gibi, maddeleri kolaydan zora doğru incelemişlerdir. Cizek ve Bunch (2004)'a göre SMK kullanırken yargıcıların bilmesi gereken en önemli şey her maddenin bir önceki maddeden daha zor olduğudur. Bunun için yargıcılar öncelikle "öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı kadrolarına başvurmaya hak kazanacak" daha sonra "doçentlik başvurusu yapmaya hak kazanacak" ve son olarak da "İngilizce okutmanlığı başvurusu yapmaya hak kazanacak" İngilizce açısından minimum yeterlikteki adayın %50 olasılıkla doğru yanıtlayacağını düşündükleri en zor maddenin hemen üstüne bir işaret koymuşlardır. Yargıcılar bu çalışmayı araştırmacı eşliğinde yürütmüş ve bu süreçte yukarıda sıralanan üç adayın okuduğunu anlama becerileri ile ilgili özelliklerini içeren daha önce oluşturulmuş tanımları da yargıcılara verilmiştir. Bu süreç yürütülürken yargıcıların Angoff çalışmasında maddelere ilişkin verdikleri kararları görmelerine ya da önceden verdikleri bu kararları değiştirmelerine izin verilmemiş, iki çalışma birbirinden bağımsız yürütülmüştür. İlk madde haritalama çalışmasından sonra aynı işlem yanıtlayıcı örneğine ait verilerden elde edilen madde haritası ve sıralanmış madde kitapçığı üzerinde de yürütülmüştür.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Madde Tepki Kuramı'nın avantajlarından yararlanabilmek için verilerin bu kuramın varsayımlarını karşılaması gerekmektedir. MTK'nın "testin tek boyutluluğu, madde parametrelerinin değişmezliği, yetenek kestirimlerinin değişmezliği, yerel bağımsızlık ve hız testi olmama" varsayımları vardır (Embretson & Reise, 2000; Hambleton & Swaminathan, 1985). ÜDS Sosyal Bilimler İngilizce Testi'ne ait verilerin bu kuramın varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiştir.

Angoff yöntemine göre yürütülmüş olan işlemde yargıcılardan alınan cevaplar doğrultusunda her bir maddenin üç kesme puanından, hangisinin altında ya da üstünde kaldığı belirlenmiştir. Bir maddenin, belli bir kesme puanının üstünde kalması oy çokluğu koşulu ile belirlenmiştir. Bunun için yedi uzmanın en az dördünden ilgili kesme puanına ilişkin madde kartının altında yer alan soru için "evet" cevabı alınmış olması koşulu aranmıştır.

Buna göre 1.kesme puanı şöyle belirlenmiştir; "Öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı kadrolarına başvurmaya hak kazanacak İngilizce açısından minimum yeterlikteki aday" ın oy çokluğu ile doğru yanıtlayacağı düşünülen maddelere "1", diğerlerine "0" puan verilmiştir. Bu puanlar maddelerin nihai ham puanları olmuş ve bu puanlar toplanarak kesme puanı belirlenmiştir. İkinci ve üçüncü kesme puanlarının belirlenmesinde de aynı yol izlenmiştir.

MTK'ya dayalı MH yönteminde ise ilk kesme puanı belirlenirken yargıcıların her biri madde haritasında "Öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı kadrolarına başvurmaya hak kazanacak İngilizce açısından minimum yeterlikteki aday" ın %50 olasılıkla doğru yanıtlayabileceğini düşündükleri en zor maddeyi işaretlemişlerdir. Bu kesme puanı için yedi yargıcı tarafından yapılmış yedi ayrı işaretleme olduğundan, işaretli yedi maddenin b değerlerinin ortancası alınmış, buna karşılık gelen maddenin madde haritasındaki yeri nihai kesme noktası olarak kabul edilmiştir. Bu durumda b parametreleri esas alınarak kolaydan zora doğru sıralanmış olan maddelerden kesme noktası olarak belirlenen maddenin altında kalan maddelerin sayısı ham kesme puanı olarak kabul edilmiştir. İkinci ve üçüncü kesme puanları için de yargıcılar tarafından bu düzeylerin sınırında yer alan adaylar düşünülerek işaretlenen maddeler yoluyla aynı yöntem izlenerek kesme puanları hesaplanmıştır. Yanıtlayıcı örnekleme için verilerden elde edilen b değerleri esas alınarak oluşturulmuş madde haritası üzerinde de aynı işlem yürütülmüştür.

Angoff yöntemine göre elde edilen kesme puanları ham puan (madde sayısı) ve 100 puan üzerinden hesaplanan kesme puanı olarak ifade edilirken MTK'ya dayalı MH yöntemine göre elde edilen kesme puanları bunların yanında b değerleri ve standart puan cinsinden de ifade edilmiştir. Maddelerin kestirilen b değerleri -2,05 ile 6,18 arasında değişmektedir, b değerleri ortalaması 0,85; standart sapması 1,45 olarak hesaplanmıştır. Kesme puanlarına karşılık gelen b değerlerini daha anlaşılabilir kılmak için bu değerler, ortalaması 250 ve standart sapması 50 olan standart puan ölçeğine dönüştürülmüştür.

Bir geçerlik kanıtı olarak, yanıtlayıcı örnekleme için verilerden elde edilen 7 ayrı kesme puanı ile tüm gruptan aynı yolla belirlenen 7 kesme puanının uyumunu araştırmak amacıyla ilişkili iki puan dizisi arasındaki farkın manidarlığını test etmek için kullanılan Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Burada sözü edilen kesme puanı, kesme noktası olarak belirlenen maddelerin "b" değerleridir. Yargıcılar tarafından iki harita ile belirlenen 1., 2. ve 3. kesme puanları arasındaki farkın manidarlığı araştırmak için üç ayrı karşılaştırma yapılmıştır.

Angoff yönteminde yargıcılara her bir madde kartının altında 3 ayrı yeterlik düzeyinin sınırında kalan aday için "bu aday bu soruyu doğru yanıtlayabilir mi?" sorusu sorulmuş ve yargıcılardan "evet-hayır" biçiminde cevaplar alınmıştır. Alınan "evet" cevapları "1", hayır cevapları "0" biçiminde iki kategorili olarak kodlanmıştır. Üç ayrı kesme puanı için yargıcıların belirlemelerine ilişkin üç ayrı uyum indeksi hesaplanmıştır. Uyum indeksinin hesaplanmasında 1-0 biçimindeki verilere ve ikiden fazla yargıcı değerlendirmesine uygun olan Cochran Q testi tercih edilmiştir.

MTK'ya dayalı MH yönteminde de bir madde; yargıcının, birinci kesme puanını belirlemek üzere koyduğu işaretin altında kalıyorsa bu maddeye 1, üstünde yer alıyorsa 0 kodu verilmiştir. İkinci ve üçüncü kesme puanları için de aynı kodlama yapılmıştır. Üç ayrı kesme puanı belirleme işlemi için yargıcılar arası uyumu gösteren üç ayrı uyum indeksi hesaplanmıştır. Angoff yöntemindekine benzer biçimde yargıcılar arası uyumun hesaplanmasında Cochran Q testi tercih edilmiştir. Yargıcıların madde haritalarını kullanarak belirleme yaparken 80 madde yerine 16 maddeyi değerlendirmiş olmaları sebebiyle bu işlem için yargıcılar arası uyum hesaplanırken sadece 16 madde için yapılan incelemelere ait veriler kullanılmıştır.

Üç kesme noktasından her biri için ilgili kesme noktasının altında kalan maddelerin sayısı aynı zamanda ham kesme puanına karşılık gelmektedir. Benzer biçimde ilgili kesme noktasının altında kalan maddelerin yüzdesi de 100 üzerinden hesaplanan kesme puanına karşılık gelmektedir. Bu durumda Angoff ve MTK'ya dayalı madde haritalama yöntemlerine göre belirlenen kesme puanları arasındaki farkın manidarlığını araştırmak için kesme noktalarının altında kalan maddelerin yüzdesinin karşılaştırılması yoluna gidilmiştir. Bu karşılaştırma "ilişkili iki yüzde arasındaki farkın manidarlığı için z testi" ile yapılmıştır. Bunun için üç kesme puanından her biri için bu test ayrı ayrı uygulanmıştır.

Araştırmada, her bir maddenin Angoff ve MTK'ya dayalı MH yöntemlerine göre ilgili kesme puanının altında ya da üstünde kalma durumunu gösteren, iki kategorili gözlem çiftlerinden

oluşan veriler söz konusudur. 1-0 biçiminde kodlanan veriler için çift gözlemler 2x2'lik bir kontincensi tablosunda gösterilmiştir.

Şekil 1

Verilerin Kontincensi Tablosunda Gösterilmesi

		Frekanslar		
		Gözlem 2	0	
Gözlem 1	1	B	A	A+B
	0	D	C	C+D
		B+D	A+C	N

Oluşturulan tablodan yararlanılarak Formül 1'e göre kritik oran z değeri hesaplanmıştır. Kritik oran z değerinin 1.96'dan büyük olması iki yüzde arasındaki farkın .05 düzeyinde manidar sayılmasını gerektirir (Akhun, 1982);

Formül 1

Kritik Oran Z Değerinin Hesaplanması

$$Z = \frac{B - C}{\sqrt{B+C}}$$

Bu araştırmada "A" her iki yönetime göre, ilgili kesme noktasının üstünde yer alan, "B" Angoff yöntemine göre ilgili kesme noktasının altında yer alırken MTK'ya dayalı MH yöntemine göre bu noktanın üstünde yer alan maddelerin sayısını göstermektedir. Tablodaki "C" hücresi Angoff yöntemine göre ilgili kesme noktasının üstünde kalırken MTK'ya dayalı MH yöntemine göre bu noktanın altında kalan, "D" ise her iki yönetime göre de bu noktanın altında yer alan maddelerin sayısını göstermektedir. Buna göre, iki standart belirleme yöntemi ile belirlenen 3 kesme puanının altında ve üstünde kalan madde sayıları 2X2'lik üç ayrı kontincensi tablosunda gösterilmiş, kullanılan yöntem değiştiğinde 1., 2. ve 3. kesme puanlarının altında ve üstünde kalan madde yüzdelerinin değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS, BILOG-MG, ve Microsoft Excel programları ile, .05 manidarlık düzeyinde analiz edilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu doğrultuda Angoff yöntemine göre belirlenen kesme puanları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1*Angoff Yöntemine Göre Belirlenen Kesme Puanları*

	Madde sayısı	Puan (100 puan üzerinden)
1.kesme puanı	23	28,75
2.kesme puanı	51	63,75
3.kesme puanı	77	96,25

MTK'ya dayalı MH yöntemine göre belirlenen kesme puanları ve kesme noktasındaki maddelerin b değerleri ile bu değerlerin ortalaması 250 standart sapması 50 olan standart puan cinsinden ifadesi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2*MTK'ya Dayalı MH Yöntemine Göre Belirlenen Kesme Puanları*

	Madde Sayısı	Puan (100 puan üzerinden)	Kesme noktasındaki maddenin b değeri	Standart puan
1.kesme puanı	37	46,25	0,54	239
2.kesme puanı	49	61,25	1,09	258
3.kesme puanı	77	96,25	3,75	350

MTK'ya dayalı MH Yöntemi ile belirlenen kesme puanlarının geçerliğine ilişkin bulguya ulaşmak için öncelikle geçerlik ölçütünü oluşturacak madde haritalama işlemine ilişkin güvenilirlik kanıtları aşağıda sunulmuştur. Bu amaçla yargıcılar tarafından verilen kararlar açısından yargıcılar arası uyumun araştırılması için yapılan Cochran Q testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3*Yanıtlayıcı Örneklemine Ait Veriler Kapsamında Yapılan Madde Haritalama Çalışmasında Yargıcılar Arası Uyumunu Gösteren Cochran Q Testi Sonuçları*

	1.kesme puanı için	2.kesme puanı için	3.kesme puanı için
Cochran Q	8,67	13,29*	12,00

Not: * $p < .05$, $N=16$, $Sd=6$

Tablo 3'e göre 1. ve 3. kesme puanının belirlenmesinde yargıcıların verdikleri kararlar arasında manidar bir fark ($Q_1=8,67$, $Q_3=12$, $p > .05$) olmadığı bulunmuştur. Bu durum yanıtlayıcı örneklemeden elde edilen verilere göre hesaplanan b değerleri çerçevesinde yürütülen madde haritalama çalışmasında yargıcıların 1. ve 3. kesme puanının belirlenmesi konusunda uyum gösterdikleri biçiminde özetlenebilir. Aynı madde haritalama çalışmasında belirlenen ikinci kesme puanı için ise yargıcı kararları arasındaki fark manidar bulunmuştur ($Q=13,29$, $p < .05$). Bu fark, ikinci kesme puanının belirlenmesinde yargıcılar arasında uyum olmadığı anlamına gelmektedir. Bu işlemler geçerlik sınavı yapılırken ölçüt olarak kabul edilecek ikinci madde haritalama çalışmasının yargıcılar arası uyum anlamındaki güvenilirliğine ilişkin kanıt bulmak için yapılmış, bu çalışmanın büyük ölçüde güvenilir olduğu görülmüştür.

Geçerlik kanıtı elde etmek üzere yapılan, iki ayrı madde haritalama işleminin uyumunu araştırmaya yönelik yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 4'te, iki ayrı madde haritalama işlemi sonunda belirlenen 1.kesme puanları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-1,19$, $p > .05$).

Tablo 4

MTK'ya Dayalı İki Ayrı Madde Haritalama İşlemine Göre Belirlenen 1.kesme Puanları Arasındaki Farkın Manidarlığına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z*	p
Negatif Sıra	5	4,2	21	-1,19	0,23
Pozitif Sıra	2	3,5	7		
Eşit	0				

*Not: *pozitif sıralar temeline dayalı*

Tablo 5'e göre, iki madde haritalama yöntemi ile belirlenen 2.kesme puanları arasında manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-1,27$, $p > .05$).

Tablo 5

Üniversite Öğrencilerinin Akademik E-Usulsüzlük Yapma Durumuna İlişkin Aldıkları Puanlar

	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z*	p
Negatif Sıra	6	4,5	27	-1,27	0,21
Pozitif Sıra	2	4,5	9		
Eşit	0				

*Not: *pozitif sıralar temeline dayalı*

Tablo 6'ya göre de iki ayrı madde haritalama işleminden elde edilen kesme puanları arasında manidar bir fark bulunmamıştır ($z=-1,27$, $p > .05$). Bu farksızlıklar iki ayrı madde haritalama işlemine göre belirlenen 1., 2. ve 3. kesme puanlarının benzer olduğunu göstermektedir. Bu durum MTK'ya dayalı MH yöntemiyle 3 ayrı kesme puanının belirlenmesine ilişkin geçerlik kanıtı olarak kabul edilmiştir.

Tablo 6

MTK'ya Dayalı İki Ayrı Madde Haritalama İşlemine Göre Belirlenen 3.kesme Puanları Arasındaki Farkın Manidarlığına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z*	p
Negatif Sıra	5	43,40	17	-0,14	0,89
Pozitif Sıra	3	6,33	19		
Eşit	0				

*Not: *negatif sıralar temeline dayalı*

Angoff ve MTK'ya dayalı MH Yöntemlerine ilişkin belirlemeler için güvenilirlik kanıtları elde etmek için yargıcılar arası tutarlılık araştırılmıştır. Angoff yöntemine göre yargıcıların belirledikleri kesme noktaları altında kalan madde sayıları aynı zamanda yargıcıların bireysel olarak belirledikleri ham kesme puanlarına (80 puan üzerinden) karşılık gelmektedir. Yargıcı kararlarına göre 1.kesme puanı 5-45, 2.kesme puanı 8-66 ve 3.kesme puanı da 57-80 arasında değişmektedir.

Angoff yöntemine göre yapılan belirlemelerde 1., 2. ve 3. kesme puanlarının belirlenmesinde yargıcıların verdikleri kararlar arasında manidar bir fark ($Q1=88,76$, $Q2=132,24$, $Q3=48,00$; $p < .05$) vardır. Bu durum yargıcıların her üç kesme puanı belirlenmesi için de uyum göstermedikleri biçiminde yorumlanabilir. Yargıcıların kararlarındaki uyumsuzluk onların tanımlanan adaylara ilişkin beklentilerinin birbirlerinden farklı olmasına ya da maddelerin güçlükleri konusundaki düşüncelerinin farklılığına bağlanabilir.

MTK'ya dayalı madde haritalama yönteminde ise yargıcıların 1.kesme puanının altına yerleştirdiği madde sayılarının 5 ile 7; 2.kesme puanının altına yerleştirdiği madde sayılarının 9

ile 11; 3.kesme puanı altına yerleştirdiği madde sayılarının ise 13 ile 15 arasında değiştiği görülmektedir. Bu yöntemle göre yapılan belirlemelerde, 1., 2. ve 3. kesme puanının belirlenmesine ilişkin uyumu araştırmak için yargıcıların verdikleri kararlar arasındaki farklara bakılmış ve bu farkların manidar olmadığı görülmüştür ($Q_1=8$, $Q_2=8,67$, $Q_3=8$; $p > .05$). Bu durumda yargıcıların 1., 2. ve 3. kesme puanlarının belirlenmesinde birbirleri ile uyumlu kararlar verdikleri belirlenmiştir.

Angoff ve MTK'ya dayalı MH yöntemlerine dayalı olarak belirlenen kesme puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulguda Tablo 7'den yararlanılmıştır

Tablo 7

Angoff ve MTK'ya Dayalı MH Yöntemlerine Göre Belirlenen Kesme Puanları Arasındaki Farklar

Değişken	Angoff	MTK'ya Dayalı MH	Fark
1.kesme puanına denk gelen madde sayısı	23	37	14
tüm maddelere oranı	%23,28	%46,25	%17,5
2. kesme puanına denk gelen madde sayısı	51	49	2
tüm maddelere oranı	%63,75	%61,25	%2,5
3. kesme puanına denk gelen madde sayısı	77	77	0
tüm maddelere oranı	%96,25	%96,25	%0

Tablo 7'ye göre MTK'ya dayalı MH yöntemine göre belirlenen 1.kesme puanı Angoff yöntemi ile belirlenene göre 14 puan daha yüksektir. Belirlenen 2.kesme puanlarına bakıldığında Angoff yöntemine göre belirlenen kesme puanının MTK'ya dayalı MH yöntemine göre belirlenen kesme puanından 2 puan daha yüksek olduğu görülmektedir. 3.kesme puanı ise her iki yöntemle de aynı ham puana denk gelmektedir.

İki yöntemle göre belirlenen kesme puanları arasındaki farkın manidarlığı araştırıldığında, Angoff ve MTK'ya dayalı MH yöntemlerine göre 1.kesme puanının altında kalan maddelerin yüzdeleri arasındaki %17,5'lik farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($z=2,71$; $p>.05$). Bu bulgu ile Angoff ve MTK'ya dayalı Madde Haritalama yöntemlerine göre "öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı kadrolarına başvurmaya hak kazanacak İngilizce açısından minimum yeterlik düzeyindeki aday" a yönelik belirlenen kesme puanları arasında manidar fark olduğu belirlenmiştir. Bu durum yargıcıların OİB ve madde haritası yolu ile uygulama sonuçlarına ilişkin bilgi edinmelerinin 1.kesme puanı için referans alınan adaylara ilişkin beklentilerini yükselttiğini dolayısıyla MTK'ya dayalı MH yöntemiyle Angoff yönteminden daha yüksek kesme puanı belirlediklerini göstermektedir.

Angoff ve MTK'ya dayalı MH yöntemlerine göre belirlenen 2.kesme noktalarının altında kalan maddelerin yüzdeleri arasında manidar bir fark olmadığı bulunmuştur ($z=0,35$, $p>.05$). Bu bulgu, "Doçentlik başvurusu yapmaya hak kazanacak İngilizce açısından minimum yeterlikteki aday" a yönelik Angoff ve MTK'ya dayalı MH yöntemleri ile belirlenen kesme puanlarının benzer olduğu anlamına gelmektedir. Angoff ve MTK'ya dayalı Madde Haritalama yöntemlerine göre yapılan belirlemeler sonucunda 3.kesme puanının altında ve üstünde kalan madde sayıları aynı olduğundan herhangi bir karşılaştırmaya gidilmemiştir. İki yöntemle, "İngilizce okutmanlığı başvurusu yapmaya hak kazanacak aday" a yönelik aynı kesme puanı belirlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, Türkiye'de ÖSYM tarafından yılda iki kez uygulanan ve akademik kadrolara atanma aşamasında başvuru koşulu olarak kabul edilen ÜDS'nin 2005 yılına ait Sosyal Bilimler için İngilizce testi üzerinde çalışılmış ve bu test için ÖSYM tarafından ÜDS'nin kullanılmasına yönelik belirlenen üç amaç için Angoff ve MTK'ya dayalı MH yöntemleri ile kesme puanları

belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir;

MTK'ya dayalı MH ve Angoff yöntemleri ile belirlenen 1.kesme puanları birbirinden farklı iken, 2. ve 3. kesme puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Genel olarak iki yönteme göre benzer kesme puanları elde edilmiştir. MTK'ya dayalı belirlemelere bir geçerlik kanıtı oluşturmak amacıyla tüm gruptan random olarak bir yanıtlayıcı örnekleme seçilmiş bu gruba ait verilerden elde edilen madde parametrelerine göre maddeler yeniden haritalanmış ve yargıcılarla ikinci bir madde haritalama çalışması yürütülmüştür. Bu iki uygulamada verilen kararların birbirleri ile uyumlu olması, yapılan işlemin çapraz geçerliği için kanıt olarak kabul edilmiştir.

Angoff ve MTK'ya dayalı MH yöntemleri ile yapılan belirlemelerin güvenilirliğine ilişkin bir kanıt elde etmek amacıyla her iki yöntem için üç ayrı kesme puanının belirlenmesinde yargıcılar arası uyum araştırılmıştır. Buna göre MTK'ya dayalı MH yönteminde yargıcılar üç kesme puanı için de birbirleri ile uyumlu kararlar verirken Angoff yönteminde kesme puanlarının üçü için de yargıcı kararları birbirleri ile uyum göstermemektedir. Bu durum, madde haritasının ve sıralanmış madde kitapçığının yargıcılara maddelerin güçlük sıraları konusunda fikir vermesine bağlanabilir. MTK'ya dayalı belirlemelerde yargıcılar gerçek uygulama sonuçlarına dayalı madde güçlükleri konusunda madde haritası ve SMK ile yönlendirilirken Angoff Yönteminde yargıcılar madde güçlükleri konusunda tamamen kendi tahminlerini kullanarak kararlar vermektedirler. Hiç bir dayanak olmadan yapılan bireysel tahminler, yargıcı kararlarının ortak standarttan uzaklaşmasına neden olmuştur. Bu çalışmanın bulgularına benzer biçimde, Skorupski ve Hambleton (2005)'in çalışmasında yargıcıların Angoff yönteminde kendi içlerinde bile tutarsızlıklar yaşadıkları görülmüş, bu durum yargıcıların görevlerini iyi anlayamamalarına bağlanmıştır. Ancak farklı bulgular da söz konusudur. Örneğin Impara ve Plake (1998)'in araştırmasında Angoff yöntemindeki yargıcıların madde performansını tahmin etmesine ilişkin, yargıcılar arası ve uyum olduğu görülmüştür. Söz konusu çalışmada yargıcılara tartışma olanağı sunulmuş olmasının onların birbirleri ile uyumlu kararlar vermelerini sağladığı düşünülebilir.

Angoff ve MTK'ya dayalı Madde Haritalama yöntemlerine göre belirlenen kesme puanları arasındaki farkın manidarlığı araştırıldığında, iki ayrı yönteme göre belirlenen kesme puanlarından sadece 1.kesme puanının altında kalan maddelerin yüzdeleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu çalışmada 1. kesme puanı için, aynı yargıcıların yöntem değiştiğinde farklı karar vermeleri onların bu yeterlik düzeyi için tanımlanan sınır aday grubuna yönelik kararlarının net olmadığı, bu belirsizlik sebebiyle gerçek verilere göre belirlenmiş madde güçlüğü sıralarından kolayca etkilendikleri biçiminde yorumlanabilir. Skaggs ve Tessema (2001)'nin çalışması da yargıcılara madde güçlük sıraları konusunda bilgi verilmesinin onların kararını önemli derecede etkilediğini göstermektedir. 2. ve 3.kesme puanının belirlenmesinde iki yöntem arasında uyum olması ise yargıcıların madde güçlüklerine ilişkin yargılarının gerçek veriler ile uyum sağladığı, ya da gerçek verilere ilişkin madde güçlükleri sıralamasını gözetmelerinin kararlarını değiştirmede göstermektedir.

Kesme puanlarının belirlenmesinde farklı yöntemlerin birbirleri ile uyumu araştırmalara konu olmuş bazı araştırmalar (Irwin 2007) farklı yöntemlerle belirlenen kesme puanlarının farklı sonuçlar verdiğini gösterirken bazı araştırmalarda (Tülübaş, 2009) ise farklı yöntemlere göre belirlenen kesme puanlarının benzer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buckhendal, Smith, Impara ve Plake (2002)'in çalışmasında MTK'ya dayalı işaretleme yöntemi ile Angoff yöntemi karşılaştırılmış ve Angoff yöntemiyle daha düşük kesme puanları elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, Wang ve diğerleri (2001)'nin çalışmasının bulgusu, Angoff yöntemi ile belirlenen kesme puanlarının, MTK'ya dayalı MH yöntemi ile elde edilen kesme puanlarından daha yüksek olduğu yönündedir. Literatürde her iki yönde de fark olması, elde edilen bulguların yapılan işlemlere ve teste göre farklılaşabildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında ÜDS 2005 Sosyal Bilimler Testi için Angoff ve MTK'ya dayalı MH yöntemlerine göre kesme puanları belirlenmiş, iki yöntemle dayalı belirlemelerin birbirleri ile genel olarak uyumlu olduğu ancak MTK'ya dayalı MH Yöntemi ile yapılan belirlemelerin daha güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yargıcıların iş yükünü azaltma ve onlara ortak standardı yakalama konusunda yol gösterme gibi özellikleri sebebiyle MTK'ya dayalı MH Yöntemi'nin Angoff yöntemine göre daha kullanışlı olduğu görülmüştür. Çalışmada, MTK'ya dayalı madde haritalama çalışması için bir geçerlik kanıtı elde edilmiş, böylece kesme puanı belirlemeye ilişkin model önermenin yanı sıra belirlenen kesme puanlarının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıt elde etmeye yönelik yollar da açıklanmıştır.

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda MTK'ya dayalı MH Yöntemi'nin daha güvenilir olduğu dikkate alınarak, kesme puanları belirlenirken yargısal yaklaşım ile istatistiksel yaklaşımı birleştiren MTK'ya dayalı MH yönteminin kullanılması önerilebilir. Ancak MTK'nın avantajlarından yararlanabilmek için MTK varsayımlarının karşılanması ve maddelerin MTK'ya uyum sağlaması gerektiğinden testlerin geliştirilmesi aşamasında da MTK'dan yararlanılması önerilir. Bu yöntemle göre sürdürülen standart belirleme çalışmalarında özet harita kullanılmasının sonuçları değiştirmedeği görülmüştür. Bu durumda, yargıcıların iş yükünü azaltmak ve zamandan tasarruf etmek için tüm maddelerin yer aldığı yüklü ve karmaşık haritalar yerine temsilci maddelerden oluşan özet madde haritalarının kullanılması önerilebilir. Hem MTK'ya dayalı MH hem de Angoff Yöntemi ile kesme puanı belirlemesi yapılırken, bu çalışmada olduğu gibi kesme puanlarının belirlenmesinde esas alınacak adayların, yargıcı grubundan bağımsız bir uzman grubu tarafından tanımlanması yargıcılar için bu adayların ölçülen özellik açısından durumlarını daha somut ve anlaşılır kılacaktır.

Ayrıca, mutlak değerlendirmeyi esas alan testlerde kesme puanları arasında yer alan düzeylerin tanımlanması bu kesme puanları açısından sayısal bilginin yanında nitel dönüt de verilmesini sağlayacağından kesme puanları arasında kalan yeterli düzeylerinin belirlenmesi ve testi alanlar ile test sonuçlarını kullananların bilgilendirilmesi önerilebilir. Özellikle ÜDS gibi periyodik olarak uygulanan sınavların yeterli düzeylerinin tanımlanması, bir sonraki periyotta aynı sınavı alacak olanlar için yol gösterici olacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada ÖSYM tarafından maddeleri ve yanıtlayıcı verileri paylaşılan geçmişte yapılan bir sınavın, 2005 yılına ait ÜDS Sosyal Bilimler Testi'nin verileri kullanılmıştır. MTK'ya ilişkin analizlerin, modele uyum gösteren maddeler ile gerçekleştirilmesi gerekmesine rağmen, hazır bir testle çalışılması sebebiyle ve bu testin bütünlüğünü bozmamak adına MTK'ya uyum göstermeyen maddeler de analizlere dâhil edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada yargıcıların iş yükünün fazla olması ve araştırmacının olanakları gözetilerek yargıcı sayısı yedi ile sınırlı tutulmuştur.

Destek ve Teşekkür

Bu makale "Angoff ve Madde Tepki Kuramına Dayalı Madde Haritalama Yöntemleri İle ÜDS (Üniversiteler Arası Kurul Yabancı Dil Sınavı) için Yeterlik Standartlarının Belirlenmesi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci yazarı tez yazarı olup ikinci yazarı ise bu tez sürecine danışmanlık yapmıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Akhun, İlhan. (1982). İki yüzde arasındaki farkın manidarlığının test edilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 240-259.
- American Educational Research Association, American Psychological Association and National Council on Measurement in Education. (2002). *Standards for educational and psychological testing*. Washington: AERA.
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing* (2. Basım). Oxford: Oxford University Press.
- Buckhendal, W. C., Smith W. R., Impara C. J., & Plake S. B. (2002). A comprasion of Angoff and bookmark standard setting methods. *Journal of Educational Measurement*, 39(3), 253-263.
- Camilli, G., Cizek, G. J., & Lugg, C. A. (2001). Psychometric theory and the validation of performance standards. In G. J. Cizek (ed.) *Setting Performance Standards: Concepts, Methods and Perspectives* (445-475). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cizek, Gregory J. (ed.). (2001). *Setting performance standards: Concepts, methods and perspectives*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cizek, G., & Bunch M. (2004). Setting performance standards: Contemporary methods. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23(4), 31-50.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. NY: CBS College Publishing Company.
- DeMauro, G. E. (1995, May). *Construct validation of minimum competence a bookmark standard setting procedure*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. Francisco, CA.
- Dickinson, E. R., Thacker, A. A., Moody, R. K., & Hoffman, R.G. (2006). *Item content and difficulty mapping by form and item type for the 2006 Kentucky Core Content Tests*. Louisville: Human Resources Research Organization.
- Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gwet, Kilem L. (2001). *Statistical tables for inter-rater agreement*. Gaithersburg: StatAxis Publishing.
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*. Boston, Kluwer - Nijhoff Publishing.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1996). *Fundamentals of item response theory*. California: SAGE Pub.
- Impara, J. C., & Plake, B. S. (1997). Standard setting: An alternative approach. *Journal of Educational Measurement*, 34(4), 353-366.
- Impara, C. J., & Plake, B. S. (1998). Teachers ability to estimate item difficulty: A test of the assumptions in the Angoff standard setting method. *Journal of Educational Measurement*, 35(1), 69-81.
- Irwin, Patrick M. (2007) *An alternative examinee-centered standard setting strategy* (Yayınlanmamış doktora tezi). USA: University of Nebraska.
- Jaeger, Richard M. (1989) Certification of student competence. In R.L. Linn (Ed.) *Educational Measurement* (3rd ed.), Newyork.
- Karantonis, A., & Sireci, S.G. (2006, Mar). The bookmark standard-setting method: A literature review. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 25(1), 4-12.

- Lissitz, R. W., & Kroopnick, M. H. (2007). *An adaptive procedure for standard setting and a comparison with traditional approaches*. Paper presented at the NCME annual meeting in Chicago, IL.
- Moy, R. H. (March, 1981). *Proficiency standards and cut scores for language proficiency tests*. Paper presented at the Annual Meeting of the TESOL, Detroit.
- Ryan, J. M. (2003). *An analysis of item mapping and test reporting strategies*. http://www.seirtec.org/downloads/Non_REL/Assessment/Analysis_of_State_Test_Score_Reporting_Strategies.pdf
- Schulz, Matthew E. (2006). Commentary: A response to reekase's conceptual framework and examples for evaluating standard setting methods. *Measurement: Issues and Practice*, 25(3), 4-13.
- Seçil, S. Ö. (2009). *Matematik öğrenimindeki bilişsel süreçlerin madde tepki kuramıyla incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Shen, L. (2001, April). *A comparison of Angoff and Rasch Model based item map methods in standard setting*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Skaggs, G., & Tessema, A. (2001, April). *Item disorderliness with the bookmark standard setting procedure*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. Seattle, WA.
- Skorupski, W. P., & Hambleton, R. K. (2005). What are panelists thinking when they participate in standard-setting studies? *Applied Measurement in Education*, 18(3), 233-256.
- Tülübaş, G. (2009). *Psikolojik testlerde Angoff ve sınır grup yöntemleri ile kesme puanlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Wang, N., Wiser, R. F., & Newman, L. S. (2001, April). *Use of the Rasch IRT Model in Standard Setting: An Item Mapping Method*. Version of a paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, Seattle, WA.
- ÖSYM. (2020). *Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi*. <http://www.osym.gov.tr>
- Zwick, R., Şentürk, D., & Wang, J. (2001). An investigation of alternative methods for item mapping in the national assessment of educational progress. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(2), 15-25.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The concept of standard setting is used in the literature to separate the scores of a test to certain levels with the specified cut-off points based on the probability of correct answers of the test items (Irwin, 2007; Schulz, 2006; Shen, 2001; Zwick, Şentürk & Wang, 2001). In this study, it was aimed to determine new cut-off scores, with the Item Mapping based on IRT and Angoff methods for the ÜDS Social Sciences English Test. In Angoff Method which is the subject of this research; Items that are considered to be the minimum answers acceptable are given 1 point and others are given 0 points. The sum of the item scores constitutes the cutoff score (Cizek, 2001).

In standard setting studies, there are also statistical approaches other than those that take only judge decisions into account. The other method in this study, Item Response Theory based Item Mapping, is a standard setting method based on statistical approach. According to IRT, the probability of answering the item correctly is a function of the latent trait, that is, ability. Accordingly, the traits of the respondents and the properties of the items are scaled on the same scale in the theory (Crocker and Algina, 1986). In this way, the probability of a student at a certain level of ability to answer an item that has not yet answered correctly is estimated through the "item characteristic curve", which gives the probability of answering that item correctly for each ability level. In other words, based on the performance in a number of items, the performance in another set of items can be predicted. In IRT based Item Mapping method, since it is possible to make estimates about the items that are not presented to the judges, the judges are presented with the item sample, not the entire items. Thus, estimation can be made with fewer items and saves time and effort. In addition, since it can be predicted who will get which score, the judges will know the passing rates corresponding to the cut-off score they set (Hambleton, Swaminathan and Rogers, 1996; Wang and others, 2001; Ryan, 2003).

Method

For the study, the archive data of the Social Sciences English test for the year 2005 of ÜDS, which was conducted twice a year by ÖSYM between 2000 and 2012 and whose scores were accepted as a prerequisite during the appointment to academic staff, were used. These data belong to 3731 candidates. In the study, cut-off points announced by ÖSYM were tried to be determined again by Angoff and IRT based Item mapping methods. Seven judges were employed in the execution of both methods. The language competencies of the candidates who are at the limit of their proficiency levels regarding the 3 cut-off points to be determined were defined in line with the opinions of 15 experts, based on the European language portfolio framework.

Within the scope of the general purpose of the study, cut-off scores of the IRT based Item Mapping and Angoff methods were determined for the " assignment to faculty members other than assistant professors, associate professors and professors ", " applying for Associate Professorship " and " applying for English lecturer " proficiency levels in the interpretation of the ÜDS Social Sciences English test scores. While setting the standard with the Angoff method, each items were asked to the judges as "Can the candidate at the border of the cut-off score answer this item?" In the IRT based Item Mapping study, the judges were presented with an item sampling instead of all items, with the help of item maps for each item in the sample, They were asked to answer the same question for each item again "Can the candidate at the border of the cut-off scorer answer this item?"

As a validity proof, it was investigated whether there is a difference between the cut-off scores determined by the IRT based Item mapping for a sample of respondents chosen randomly from the whole group and for the whole group. As a reliability proof, when the Angoff and IRT based Item Mapping methods were used in determining the cut-off points, the coefficients of agreement between judges were calculated. In addition, the significance of the difference between the cut-off points determined by the Angoff and IRT based Item Mapping Methods was also investigated.

Findings, Discussion and Results

It has been observed that the 1st cut scores determined by IRT based Item Mapping and Angoff methods are different from each other, but the 2nd and 3rd cut points are close to each other. Based on the data of the whole group and the random sample, it was observed that the decisions made by the judges were consistent with each other. This situation was accepted as evidence for the cross validity of the procedure. As proof of reliability, when the consistency between judges in determining three separate cut-off points for both methods was examined, it was found that the judges made concerted decisions for the three cut-off points in the IRT based Item mapping method. However, in the Angoff method, the judge decisions for all three cut-off scores do not comply with each other. It has been observed that there is a significant difference between the percentages of the items below the first cut score from the cut points determined according to the Angoff method and Item Mapping method based on IRT.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846
2020 | Cilt 3 | Sayı 2
Sayfa: 116-134



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846
2020 | Volume 3 | Issue 2
Page: 116-134

Okul öncesi eğitimde 'Okul Dışarıda Günü'
etkinliklerinin incelenmesi: Covid-19 pandemisinin
etkisi

Investigation of the 'Outdoor Classroom Day'
activities in preschool education: The effect of Covid-
19 pandemic

Perihan Civelek,  <https://orcid.org/0000-0002-2652-9282>

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, perihan.civelek@bilecik.edu.tr

Gülden Uyanık,  <https://orcid.org/0000-0001-9947-8159>

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, guyanik@marmara.edu.tr

Bu araştırma 3. Uluslararası İnsan Çalışmaları Kongresinde (13.11.2020) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
21 Ekim 2020	11 Kasım 2020	16 Kasım 2020

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Civelek, P., & Uyanık, G. (2020). Okul Öncesi eğitimde 'Okul Dışarıda Günü' etkinliklerinin incelenmesi: Covid-19 pandemisinin etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 116-134. <http://doi.org/10.33400/kuje.814337>

ÖZ

Çalışmada 2019 ve 2020 yıllarında 'Okul Dışarıda Günü' kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sosyal medya üzerinden (okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenlerin Instagram hesapları) 'Okul Dışarıda Günü' kapsamında paylaşılan toplam 200 etkinlik oluşturmaktadır. Bu kapsamda etkinlikler amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve her iki yılda paylaşılan son tarihli en güncel etkinlikler çalışma kapsamına alınmıştır. 2019 yılında 'Okul Dışarıda Günü' etkinlikleri açık alanlarda, 2020 yılında ise Covid-19 pandemisi nedeniyle daha çok iç mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda etkinlikler belirlenen kategoriler ve alt kategoriler kapsamında analiz edilmiş ve ayrıca Covid-19 pandemisinin 'Okul Dışarıda Günü' etkinliklerine olan etkisi yıllara göre karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 2019 yılındaki etkinliklerin 2020 yılındaki etkinliklere göre daha fazla çeşitliliğe sahip olduğu bulunmuştur. Her iki yılda en çok uygulanan üç etkinlik türünün sanat, fen ve oyun etkinlikleri olduğu; 2019 yılında en çok oyun, 2020 yılında ise en çok sanat etkinliklerinin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Her iki yılda da çoğunlukla fiziksel beceri ağırlıklı etkinlikler yapılmıştır. Ancak 2020 yılındaki etkinliklerin çoğu küçük kas becerilerini destekleyici etkinliklerden oluşmaktadır. 2019 yılında daha çok yarı aktif, 2020 yılında ise daha çok pasif etkinlikler gerçekleştirilmiştir. 2019 yılındaki etkinliklerin çoğu yapılandırılmış, 2020 yılındaki etkinliklerin çoğunlukla yapılandırılmamış etkinliklerden oluştuğu belirlenmiştir. 2019 yılındaki etkinliklerin çoğu büyük grup etkinlikleri şeklinde uygulanırken, 2020 yılında ise Covid-19 pandemisi nedeniyle etkinliklerin tamamı bireysel etkinlikler şeklinde uygulanmıştır. 2019 yılındaki etkinliklerin çoğunun oyun özelliği taşıdığı, 2020 yılındaki etkinliklerin çoğunun ise oyun özelliği taşımadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Açık alan eğitimi, açık alan etkinlikleri, sınıf dışı öğrenme, etkin öğrenme

ABSTRACT

The study aims to examine the activities held within the scope of 'Outdoor Classroom Day' in 2019 and 2020. The study group of the research consists of a total of 200 activities shared on social media (preschool education institutions and teachers' Instagram accounts) within the scope of 'Outdoor Classroom Day'. In 2019, 'Outdoor Classroom Day' activities were held in open areas, and in 2020, mostly indoors due to the Covid-19 pandemic. The activities were analyzed by categories and subcategories, and also the impact of the Covid-19 pandemic on 'Outdoor Classroom Day' activities was examined comparatively by years. This study designed in scanning model and the findings were analyzed by content analysis. According to findings, It was found that the activities in 2019 had more variety than the activities in 2020. The three most common activities in both years were art, science and play activities, with the highest number of play activities in 2019 and the most art activities in 2020. In both years, mostly physical skill activities were held. More semi-active activities were held in 2019, and more passive activities in 2020. Most of the activities in 2019 were structured, and the activities in 2020 were mostly unstructured activities. While most of the activities in 2019 were large group activities, and in 2020, all activities were individual activities due to the Covid-19 pandemic. Most of the activities in 2019 had a play feature, while most of the activities in 2020 were not play features.

Keywords: Outdoor education, outdoor activities, learning outside the classroom, active learning

GİRİŞ

Oyun çocuğun yaşamında temel ihtiyaçları kadar önemli olan ciddi bir uğraşı alanıdır (Aksoy 2011; Ayan & Memiş, 2012; Gökşen, 2014). Oyuna ilişkin alan yazında birçok tanım bulunmakla birlikte genel olarak amaçlı ya da amaçsız, kurallı ya da kuralsız, araçlı ya da araçsız olarak gerçekleştirilen, çocuğun isteyerek katıldığı en doğal öğrenme aracı şeklinde tanımlanmaktadır (Duman & Koçak, 2013; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Oyun, çevreyi keşfetme ve dünyayı anlamlandırma sürecinde çocuğun bilgi ve beceriler kazanmasında en temel araçlardan birini oluşturmakta, ayrıca bu keşif sürecinde başarısızlık hissi uyandırmadan çocuklara istedikleri kadar deneme yapmalarına fırsat tanımaktadır (Koçyiğit, Tuğluk & Kök, 2007; Pilten & Pilten, 2013; Ramazan & Adak Özdemir, 2015; Sığırtmaç, 2018; UNICEF, 2018). Fantastik bir dünyada gerçekleşiyor gibi görünse de gerçek dünya ile ilgili olan oyun çocuğu yaşama hazırlamaktadır (Gray, 2017). Yapılan çalışmalarda oyunun çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal, motor ve dil becerilerinin gelişimini desteklemede oldukça önemli olduğu ortaya konulmaktadır. Bu kapsamda ilgili çalışmalara bakıldığında oyunun çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiği; sorgulama, düşünme, problem çözme gibi becerilerinin gelişimini desteklediği; kavram gelişimini sağladığı; işbirliği yapma, paylaşma, girişkenlik gibi sosyal becerilerin gelişiminde ve çocuğun sağlıklı gelişiminde önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Anderson-McNamee, 2010; Çelik, 2005; Ginsburg, 2007; Sığırtmaç, 2018; Şişman & Özyavuz, 2010; UNICEF, 2018; Yogman vd., 2018). Çocuğun olduğu her yerde oyun vardır. Çocukların iç dünyasını dışa yansıtmasını sağlayan en temel öğretim yöntemi olan oyun, çocuk için eğlenceli bir aktivitedir (Gökşen, 2014; Koçyiğit, Tuğluk & Kök, 2007). Ancak ilgili çalışmalara bakıldığında ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin çocukların oyun oynama ihtiyacını karşılayabilecek düzeyde olmadığı, okul öncesi eğitim kurumlarındaki açık oyun alanlarının da çocukların farklı oyunlara yönelmelerini sağlamada yeterli olmadığı görülmektedir (Duman & Koçak, 2013; Olgan & Kahriman Öztürk, 2011; Sussman, 2012; Şişman & Özyavuz, 2010; Türkan, 2010; Volkan Aksu & Demirel, 2011). Okullar sadece bina içerisinde değil aynı zamanda açık alanlarda da eğitime devam etmesi gereken kurumlardır (Şimşek ve Kaymakçı, 2015; Ünal, 2009). Günümüzde birçok nedenden dolayı çocukların açık alan oyunlarına harcadıkları vakit giderek azalmakta, çocuklar daha çok iç mekânlarda oyun oynamaktadır (Çelik, 2012; Tepebağ & Aktaş Arnas, 2017). Ancak çocuklara dünyayı ilk elden keşfedebilmelerine ve deneyimleyebilmelerine fırsat veren, çocukların doğal çevreye ilişkin bilgiler elde etmesini sağlayan açık alan etkinlikleri çocuğun gelişimi açısından oldukça önem taşımaktadır (Cooper, 2015; Maynard & Waters, 2007; Yıldırım, 2017).

Açık alanlar doğal unsurlarla etkileşime girmeyi sağlayan, özgürce hareket etmeye fırsat veren sürekli değişim içinde olan çevrelerdir (Early Years Foundation Stage, 2007; Handler & Epstein, 2010). Sınıfların doğal bir uzantısı olan mekân dışı alanlarda gerçekleştirilen eğitimler sınıf içinde yapılan eğitimler kadar değerlidir (Burriss & Burriss, 2011). Açık alan eğitimi genel olarak okul dışı çevrelerde gerçekleşen öğretim-öğrenme süreçleri şeklinde tanımlanmakta (Becker vd., 2017) ve ilk elden deneyimler sunması, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi desteklemesi, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlaması bakımından önem taşımaktadır (Laçın Şimşek, 2011; Maynard & Waters, 2007; Tağrikulu & Yılmaz, 2019). Çocuklara zengin öğrenme yaşantıları sunan bu alanlarda gerçekleştirilen etkinlikler, doğal unsurların keşfine izin vererek doğaya ilişkin algı, tutum ve davranışların gelişimini destekler (Erentay & Erdoğan, 2012). Ayrıca çocukların çevreyi keşfetme sürecinde kullandığı bilimsel süreç becerilerinin gelişimini sağlayarak, fiziksel dünyadaki olguları anlama, hatırlama ve oluşturmaya fırsat verir (Bell vd., 2009). Erken yıllardan itibaren park, bahçe, oyun alanları gibi doğal alanlarda oyun fırsatları sunulması çocukların doğayla ilgili aktivitelere katılımını artırır (Arabacı & Çıtak, 2017). Her çocuğun doğaya ihtiyacı vardır. Çocukların eğitim aldıkları ortamların doğa ile bütünleştirilmesi, doğanın algılanmasını ve önemini kavranmasını sağlamaktadır (Kahyaoğlu & Yetişir, 2016). Bu nedenle doğanın çocuklar için içinde yaşadığı ve farkında olduğu bir ortam haline getirilmesi önem taşımaktadır (Köşker, 2013). Ancak doğa ile yeteri kadar teması girmeyen, daha çok televizyon, bilgisayar gibi iç mekân aktiviteleriyle vakit geçiren çocuklar giderek doğadan uzaklaşmaktadır (Charles vd., 2008; Early Years Foundation Stage, 2007). Doğa yoksunluğu sendromu (Nature

deficit disorder) olarak da adlandırılan bu durum duyuların azalması, dikkat güçlükleri, daha yüksek fiziksel ve duygusal hastalık oranları gibi doğadan uzaklaşmanın birey üzerindeki etkilerini açıklamaktadır. Doğadan uzaklaşmak çocuklarda birçok psikolojik, duygusal ve sosyal problemlere neden olabilmektedir (Chawla, 2015; Dickinson, 2013). Yapılan çalışmalar doğada gerçekleştirilen etkinliklerin çocuklarda stresi azalttığı, zihinsel ve fiziksel sağlığı desteklediği, bilişsel fonksiyonları geliştirdiği, sosyal becerilerde olumlu gelişmeler sağladığı ve ayrıca motor becerilerin gelişimi ile akademik becerilerdeki gelişimi de desteklediğini ortaya koymaktadır (Becker vd., 2017; Bento & Dias, 2017; Coon vd., 2011; Cooper, 2015; Handler & Epstein, 2010; McCurdy vd., 2010; Smeds vd., 2011; Strife & Downey, 2009). Bu nedenle erken çocukluk yıllarından itibaren doğada yapılacak etkinliklerle çocukların doğa ile iç içe olmasının sağlanmasının önemli olduğu ve bunun için çeşitli faaliyetlerin gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu faaliyetlerden biri olan "Okul Dışarıda Günü" çocukların doğada oynayarak öğrenmesini vurgulayan ve açık havanın önemine ilişkin toplumda farkındalık oluşturmayı amaçlayan bir projedir. Bu proje 2012 yılında Londra' da birkaç okulun açık alanda öğrenmeyi kutlamasıyla başlamış, diğer ülkelerde de yaygınlık kazanıp küresel bir harekete dönüşerek "Okul Dışarıda Günü" olarak adlandırılmıştır. Aktif Yaşam Derneği tarafından yürütülen bu projeye Türkiye'den katılan çocuk sayısı 1,458,995; dünya genelinde ise bu sayı 9,422,124' e ulaşmıştır (Aktif Yaşam Derneği, 2020; Okul Dışarıda Günü, 2020). 2019 yılında 23 Mayıs'ta kutlanan 'Okul Dışarıda Günü' açık alanlarda (okul bahçesi, park, orman vb.) gerçekleştirilirken, 2020 yılında ise 21 Mayıs'ta gerçekleştirilmiş ancak Covid-19 pandemisi nedeniyle okulların kapalı olması çocukların bu günü daha çok iç mekânlarda kutlamasına neden olmuştur. Pandemi insanlarda ya da hayvanlarda hastalık ve ölüme neden olan, geniş coğrafyalara yayılan salgın hastalıklar olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 2020). Pandemi hastalıkları küresel bir nitelik taşımakta ve birçok ülkeyi etkisi altına almaktadır. Geçmişten günümüze bakıldığında veba, kolera, tifo, domuz gribi gibi birçok salgın hastalık meydana gelmiştir (Çınar & Özkaya, 2020). Covid-19 pandemisi ise şu anda etkisi altında olduğumuz ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi kategorisine alınan bir salgın hastalıktır. Kaynağı tam olarak bilinmemekle birlikte hayvanlar üzerinde mutasyona uğrayarak insanda insana bulaştığı düşünülmektedir. İklim, nüfus, demografik özellikler, hijyen ve bulaş özellikleri gibi etmenler Covid-19 salgınının farklı bölgelerdeki dağılımını etkileyen unsurlardır (Türken & Köse, 2020). Covid-19 pandemisi dünyada olduğu gibi Türkiye'de de sağlık, ekonomi ve sosyal alanların yanında eğitim alanını da doğrudan etkilemiştir. Çoğu ülkede pandeminin önlenmesi sürecinde sosyal mesafeyi koruma ve ev ortamında bireysel izolasyon gibi uygulamalar hayata geçirilmiştir (Akoğlu ve Karaaslan, 2020). Bu süreçte ise çocuklar daha çok iç mekânlarda vakit geçirmek durumunda kalmış, bu durumun ise çocuklar üzerinde fiziksel, sosyal ve psikolojik alanlarda olumsuz etkilere sahip olabileceği belirtilmiştir (Akoğlu & Karaaslan, 2020; Çaykuş & Çaykuş, 2020; Demir Öztürk, Kuru & Demir Yıldız, 2020; Mart & Kesicioğlu, 2020). Alınan tedbirler kapsamında pandeminin yaşandığı hemen hemen tüm ülkelerde eğitim-öğretim sürecine ara verilmiş ve daha sonra her ülke eğitim-öğretime ilişkin kendi yöntemlerini uygulamaya başlamıştır. Ülkemizde ise ara verilen eğitim-öğretim faaliyetlerine uzaktan eğitimle devam edilmesi kararı alınmış (Altuntaş Yılmaz, 2020) ve öğrenciler yüz yüze eğitim yerine dijital teknolojiler aracılığıyla uzaktan eğitime devam etmiştir (Bakioğlu & Çevik, 2020; Koçoğlu vd., 2020). Bu doğrultuda 2020 yılında 'Okul Dışarıda Günü' Covid-19 pandemisi nedeniyle okullarda kutlanamamış, doğa temelli etkinlikler çoğunlukla iç mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda çalışmada anaokulları tarafından 2019 ve 2020 yıllarında 'Okul Dışarıda Günü'nde uygulanan etkinliklerin çeşitli boyutlara göre incelenmesi ve Covid-19 pandemisinin etkinlikler üzerindeki etkisinin ilgili yıllara göre karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilmesi amaçlanmaktadır. 2019 ve 2020 yıllarında uygulanan etkinlikler çalışmanın alt amaçları kapsamında incelenmiştir. Çalışmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçları ise şu şekildedir:

1. 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen Okul Dışarıda Günü etkinliklerinin etkinlik tür ve içeriklerine göre dağılımı nasıldır?

2. 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen Okul Dışarıda Günü etkinliklerinin gelişim alanlarına göre dağılımı nasıldır?
3. 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen Okul Dışarıda Günü etkinliklerinin aktiflik durumuna göre dağılımı nasıldır?
4. 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen Okul Dışarıda Günü etkinliklerinin etkinlik biçimine göre dağılımı nasıldır?
5. 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen Okul Dışarıda Günü etkinliklerinin gerçekleştirilme biçimine göre dağılımı nasıldır?
6. 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen Okul Dışarıda Günü etkinliklerinin oyun özelliği taşıma durumuna göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Çalışmada anaokulları tarafından 2019 ve 2020 yıllarında 'Okul Dışarıda Günü' kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin çeşitli boyutlara göre incelenmesi amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri var olan bir durum ya da olayı olduğu gibi betimlemeye çalışan, bir durumun/olayın belirli özelliklerini belirleyebilmek amacıyla kullanılan modellerdir (Büyüköztürk vd., 2014, s.14; Karakaya, 2009, s.59; Karasar, 2012, s.77). Yapılan bu çalışmada da 2019 ve 2020 yıllarında 'Okul Dışarıda Günü' kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler çeşitli kategoriler ve alt kategoriler altında incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu sosyal medya üzerinden (okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenlerin instagram hesapları) 'Okul Dışarıda Günü' kapsamında 2019 ve 2020 yıllarında paylaşılan toplam 200 etkinlik oluşturmaktadır. Etkinlikler amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve 2019 yılında 'Okul Dışarıda Günü' kapsamında paylaşılan son tarihli en güncel 100 etkinlik ve 2020 yılında 'Okul Dışarıda Günü' kapsamında paylaşılan son tarihli en güncel 100 etkinlik araştırmaya dâhil edilmiştir. Etkinlikler belirlenirken instagramda 'Okul Dışarıda Günü' kapsamında paylaşım yapılan etiketler incelenmiş ve sadece #okuldışarıdagünü etiketi altında yapılan etkinlik paylaşımlarının çalışma grubunun seçim ölçütüne uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca anaokulları dışındaki okul kademelerinde gerçekleştirilen etkinlikler de çalışma kapsamına alınmamıştır. Bu kapsamda #okuldışarıdagünü etiketi altında paylaşım yapılan etkinlikler incelenmiş, 2019 ve 2020 yılındaki etkinliklerin ekran görüntüleri alınarak her iyi yıl için ayrı bir dosya oluşturulmuştur. Bu etkinlikler ise çalışma kapsamında belirlenen alt amaçlar doğrultusunda yıllara göre karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilmiştir. Bu kapsamda 2019 yılındaki 'Okul Dışarıda Günü' etkinliklerinin seçimi Mayıs 2019-Mart 2020 tarihleri arasında yapılan paylaşımlardan; 2020 yılındaki 'Okul Dışarıda Günü' etkinliklerinin seçimi ise Mayıs 2020-Haziran 2020 tarihleri arasında yapılan etkinlik paylaşımlarından oluşmaktadır. Etkinlik paylaşımı yapan hesapların bölgelere göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmektedir:

Tablo 1

Okul Dışarıda Günü Kapsamında Etkinlik Paylaşımı Yapan Hesapların Bölgelere Göre Dağılımı

Yıl	Bölgeler (N)						
	Marmara	Ege	İç Anadolu	Karadeniz	Akdeniz	Güneydoğu Anadolu	Doğu Anadolu
2019	40	18	15	2	2	2	1
2020	37	16	17	17	10	-	-
Toplam	77	34	32	19	12	2	1

Tablo 1'e göre 'Okul Dışarıda Günü' kapsamında etkinlik paylaşımı yapılan hesapların bölgelere göre dağılımına bakıldığında her iki yılda da en fazla paylaşımın Marmara Bölgesinden (İstanbul) yapıldığı görülmekte, bunu ise sırasıyla Ege Bölgesi (İzmir) ve İç Anadolu Bölgesinin (Ankara) izlediği gözlemlenmektedir. 2019 yılında yirmi ve 2020 yılında üç etkinliğin paylaşımının yapıldığı bölgeye ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle instagramda 'Okul Dışarıda Günü'ne ilişkin yapılan paylaşımlar incelenmiştir. 'Okul Dışarıda Günü' ile ilgili 37 farklı etiket altında etkinlik paylaşımının yapıldığı belirlenmiştir. Ancak bu etiketlerden 35 etiketin iki yüzden az gönderiye sahip olması çalışma grubunun seçim ölçütüne uygun olmadığı için bu etiketler altında yapılan etkinlik paylaşımları çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir. Bu doğrultuda 15.798 paylaşım ile #okuldışarıdagünü ve 1.295 paylaşım ile #okuldisaridagunu etiketleriyle paylaşılan etkinlikler incelenmiştir. 1.295 paylaşımı olan etiket altındaki etkinlikler incelendiğinde, etkinliklerin çalışma grubunun seçimi için yeterli sayıda olmadığı görülmüştür. Bu etiket altındaki paylaşımlarda sadece etkinliklerin değil öğretmenler, kurumlar ya da çocukların resimleri gibi etkinlik dışı paylaşımların da yapıldığı gözlemlenmiştir. Ardından 15.798 paylaşımı olan #okuldışarıdagünü etiketi kapsamındaki paylaşımlar incelenmiş ve her iki yıl için belirlenen etkinlik sayısını içerecek kadar paylaşımın yapıldığı görülmüştür. Bu etiket kapsamındaki paylaşımlar arasından ilgili yıllardaki son tarihli en güncel etkinlikler belirlenmiştir. Bu kapsamda 2019 yılındaki 'Okul Dışarıda Günü' etkinlik paylaşımları Mayıs 2019-Mart 2020 tarihleri arasından yapılan paylaşımlar arasından; 2020 yılındaki 'Okul Dışarıda Günü' etkinlik paylaşımları ise Mayıs 2020-Haziran 2020 tarihleri arasında yapılan etkinlik paylaşımlarından seçilmiştir. Çalışma grubunun seçimi Mayıs-Haziran 2020 tarihleri arasında yapılmıştır. Bu yüzden etiketler ve paylaşılan etkinlik sayıları sadece ilgili tarihler arasını kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

'Okul Dışarıda Günü' kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin çeşitli boyutlara göre incelenmesi amacıyla çalışmada içerik analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda ilgili literatür incelenerek çeşitli kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Her bir kategoriye ilişkin veriler için frekans değerleri hesaplanarak ilgili yıllara göre karşılaştırmalı bir şekilde analiz yapılmıştır. Çalışmada ele alınan kategori ve alt kategoriler Tablo 2'de sunulmaktadır:

Tablo 2

Çalışma Kapsamında Ele Alınan Kategori ve Alt Kategoriler

Kategoriler	Alt Kategoriler
Etkinlik Türü	Türkçe, Matematik, Fen, Oyun, Hareket, Sanat, Drama, Alan Gezileri, Okuma-Yazmaya Hazırlık, Müzik
Gelişim Alanı	Bilişsel Beceri Ağırlıklı Etkinlikler, Fiziksel Beceri Ağırlıklı Etkinlikler, Dil Beceri Ağırlıklı Etkinlikler, Sosyal Beceri Ağırlıklı Etkinlikler, Özbakım Becerileri Ağırlıklı Etkinlikler
Aktiflik Durumu	Aktif Etkinlikler, Yarı Aktif Etkinlikler, Pasif Etkinlikler
Etkinlik Biçimi	Yapılandırılmış Etkinlik, Yarı Yapılandırılmış Etkinlik, Yapılandırılmamış Etkinlik
Etkinliklerin Gerçekleştirilme Biçimi	Bireysel Etkinlikler, Küçük Grup Etkinlikleri, Büyük Grup Etkinlikleri
Oyun Özelliği Taşıma Durumu	Oyun Özelliği Taşıyan Etkinlikler, Oyun Özelliği Taşımayan Etkinlikler

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan

Perihan Civelek, Gülden Uyanık

Okul Öncesi eğitimde 'Okul Dışarıda Günü' etkinliklerinin incelenmesi: Covid-19 pandemisinin etkisi

“Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

BULGULAR

Çalışmada 2019 ve 2020 yıllarında ‘Okul Dışarıda Günü’ kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin çeşitli boyutlara göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen etkinliklerin etkinlik türüne ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3

2019 ve 2020 Yıllarında Yapılan Okul Dışarıda Günü Etkinliklerinin Etkinlik Türüne İlişkin Dağılımları

Yıl	Etkinlik Türleri (N)							
	Sanat	Oyun	Fen	Hareket	Matematik	Müzik	Türkçe	Alan Gezisi
2019	18	42	18	8	4	4	3	3
2020	55	11	26	7	1	-	-	-
Toplam	73	53	44	15	5	4	3	3

Tablo 3’e göre 2019 ve 2020 yıllarında Okul Dışarıda Günü kapsamında yapılan etkinliklerin etkinlik türüne ilişkin dağılımına bakıldığında, Okul Dışarıda Günü kapsamında çeşitli etkinliklerin gerçekleştirildiği, 2019 yılında uygulanan etkinliklerin ise 2020 yılındaki etkinliklere göre daha fazla çeşitliliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda 2019 yılında sanat, oyun, fen, hareket, matematik, müzik, Türkçe ve alan gezisine yönelik etkinlikler gerçekleştirilirken; 2020 yılında ise sanat, oyun, fen, hareket ve matematik alanlarına yönelik etkinliklerin yapıldığı gözlemlenmektedir.

Tablo 3’e göre 2019 yılında en çok oyun etkinliklerinin (n=42) gerçekleştirildiği, bunu ise sanat (n=18) ve fen etkinliklerinin (n=18) izlediği; 2020 yılına bakıldığında ise en çok sanat etkinliklerinin (n=55) yapıldığı, bunu ise fen (n=26) ve oyun etkinliklerinin (n=11) izlediği görülmektedir. Her iki yılda gerçekleştirilen etkinliklerin toplam sayısına bakıldığında en çok sanat etkinliklerinin (n=73) gerçekleştirildiği gözlemlenmekte, bunu ise oyun (n=53) ve fen etkinlikleri (n=44) izlemektedir.

Okul Dışarıda Günü kapsamında 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen etkinliklerin etkinlik içeriklerine ilişkin bulgular ise Tablo 4 ve Tablo 5’te sunulmaktadır. Tablo 4’e göre 2019 yılında Okul Dışarıda Günü kapsamında yapılan etkinliklerin etkinlik içeriklerinin dağılımına bakıldığında, 2019 yılında gerçekleştirilen oyun etkinliklerinde çoğunlukla geleneksel çocuk oyunlarına yer verildiği (n=15); sanat etkinliklerinde daha çok el baskısı çalışmaları (n=6) ve doğadaki malzemelerle sanat çalışmalarının gerçekleştirildiği (n=6); fen etkinliklerinin daha çok doğada gözlem etkinliklerini kapsadığı (n=13) ve hareket etkinliklerinde ise çoğunlukla lokomotor becerilere yönelik etkinlikler (n=4) gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 4’e bakıldığında 2019 yılında uygulanan müzik etkinliklerinin doğada ritim (n=2) ve dans çalışmalarını (n=2) içerdiği; Türkçe etkinliklerinde daha çok doğada hikâye anlatımına (n=2) yer verildiği görülmekte ve alan gezisi etkinliklerinin ise daha çok piknik yapma uygulamalarını (n=2) kapsadığı gözlemlenmektedir.

Tablo 4*2019 Yılında Yapılan Okul Dışarıda Günü Etkinliklerinin İçeriklerine İlişkin Dağılımı*

Yıl	Etkinlik Türleri	Etkinlik İçerikleri	N
2019	Oyun	Geleneksel çocuk oyunları	15
		Su ve çamur oyunları	8
		Nesne bulma oyunu	6
		Top taşıma oyunları	3
		Halka oyunları	2
		Topu hedefe atma	2
		Topla nesne düşürme	1
		Park oyunları	1
		Kutu oyunları	1
		Kaptan kaba nesne taşıma oyunu	1
		Topu delikten düşürme	1
		Nesne yakalama	1
		Sanat	El baskısı çalışmaları
	Doğadaki malzemelerle sanat çalışması		6
	Doğada resim yapma		3
	Taş boyama		2
	Artık materyallerle ürün oluşturma		1
	Fen	Doğada gözlem yapma	13
		Bitki ekimi	1
		Meyve toplama	1
		Çöp toplama	1
		Yaprak toplama	1
		Teraryum yapımı	1
		Hareket	Lokomotor etkinlikler
	Yoga		2
	Ağaca tırmanma		1
	Esneme egzersizleri		1
	Matematik	Renk eşleştirme etkinlikleri	2
		Sayı kadar nesne bulma	1
Taşlarla örüntü oluşturma		1	
Müzik	Ritim çalışması	2	
	Dans etme	2	
Türkçe	Hikâye anlatımı	2	
	Kitap inceleme	1	
Alan Gezisi	Piknik yapma	2	
	Gezi	1	

Tablo 5'e göre 2020 yılında Okul Dışarıda Günü kapsamında yapılan etkinliklerin etkinlik içeriklerinin dağılımı incelendiğinde sanat etkinliklerinde daha çok doğadaki malzemelerle sanat çalışmalarının gerçekleştirildiği (n=28); oyun etkinliklerine bakıldığında çoğunlukla geleneksel çocuk oyunlarına yer verildiği (n=4) ve fen etkinliklerinin ise daha çok doğada gözlem çalışmalarını (n=11) içerdiği görülmektedir. Tablo 5'e bakıldığında 2020 yılında uygulanan hareket etkinliklerinde çoğunlukla bisiklet/scooter sürme aktivitelerinin (n=5) gerçekleştirildiği ve matematik etkinliklerinde ise sayı kadar nesne bulma etkinliklerinin (n=1) yapıldığı gözlemlenmektedir.

Tablo 5*2020 Yılında Yapılan Okul Dışarıda Günü Etkinliklerinin İçeriklerine İlişkin Dağılımı*

Yıl	Etkinlik Türleri	Etkinlik İçerikleri	N
2020	Sanat	Doğadaki malzemelerle sanat çalışması	28
		Doğadaki malzemelerle kostüm yapımı	9
		Taş boyama çalışmaları	7
		Doğadaki malzemelerle oyuncak yapımı	5
		El baskısı çalışmaları	2
		Doğada resim yapma	2
		Kozalak boyama	1
		Yaprak boyama	1
		Oyun	Geleneksel çocuk oyunları
	Kum oyunu		2
	Park oyunları		2
	Halka oyunları		1
	Su ve çamur oyunu		1
	Nesne taşıma oyunu		1
	Fen		Doğada gözlem
		Bitki ekimi	9
		Hayvan besleme	3
		Doğadaki malzemelerle çiftlik oluşturma	2
		Teraryum yapımı	1
	Hareket	Bisiklet/scooter sürme	5
Ağaca tırmanma		2	
Matematik	Sayı kadar nesne bulma	1	

Okul Dışarıda Günü kapsamında 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen etkinliklerin gelişim alanlarına göre dağılımına ilişkin bulgular ise Tablo 6'da sunulmaktadır:

Tablo 6*2019 ve 2020 Yıllarında Yapılan Okul Dışarıda Günü Etkinliklerinin Gelişim Alanlarına Göre Dağılımı*

Yıl	Fiziksel Beceri Ağırlıklı Etkinlikler		Bilişsel Beceri Ağırlıklı Etkinlikler	Sosyal Beceri Ağırlıklı Etkinlikler	Dil Beceri Ağırlıklı Etkinlikler
	Küçük Kas Beceri Ağırlıklı Etkinlikler	Büyük Kas Beceri Ağırlıklı Etkinlikler			
2019	27	27	23	20	3
2020	64	13	13	10	-
Toplam	91	40	36	30	3

Tablo 6'ya göre 2019 ve 2020 yıllarında Okul Dışarıda Günü kapsamında yapılan etkinliklerin gelişim alanlarına göre dağılımına bakıldığında 2019 yılında gerçekleştirilen etkinliklerin en çok fiziksel beceri ağırlıklı etkinlikler olduğu (n=54); küçük kas (n=27) ve büyük kas becerilerinin gelişimini (n=27) destekleyici etkinliklerin dağılımının dengeli olduğu görülmektedir. Bu etkinlikleri ise bilişsel beceri (n=23) ve sosyal beceri ağırlıklı etkinlikler (n=20) izlemektedir. 2019 yılında en az dil becerilerinin gelişimini destekleyici etkinlikler (n=3) gerçekleştirilmiş olup, özbakım becerilerini destekleyici etkinliklere ise yer verilmediği belirlenmiştir.

Tablo 6'ya göre 2020 yılında yapılan Okul Dışarıda Günü etkinliklerinin gelişim alanlarına göre dağılımına bakıldığında ise en çok fiziksel beceri ağırlıklı etkinliklerin gerçekleştirildiği (n=77), ancak bu etkinliklerin daha çok küçük kas becerilerinin gelişimini (n=64) desteklediği gözlemlenmektedir. Bunu ise bilişsel (n=13) ve sosyal beceri (n=10) ağırlıklı etkinlikler izlemekte, dil ve özbakım becerilerini destekleyici etkinliklere ise yer verilmediği görülmektedir. Her iki yılda gerçekleştirilen etkinliklerin toplam sayısına bakıldığında ise en çok fiziksel beceri

ağırlıklı etkinliklerin (n=131) gerçekleştirildiği ve küçük kas becerilerini destekleyici etkinliklere (n=91) daha fazla yer verildiği gözlemlenmektedir. Bunu ise sırasıyla bilişsel (n=36) ve sosyal beceri (n=30) ağırlıklı etkinlikler izlemektedir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu olan Okul Dışarıda Günü kapsamında 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen etkinliklerin aktiflik durumuna göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7

2019 ve 2020 Yıllarında Yapılan Okul Dışarıda Günü Etkinliklerinin Aktif-Pasif Olma Durumuna Göre Dağılımı

Yıl	Pasif Etkinlikler	Yarı Aktif Etkinlikler	Aktif Etkinlikler
2019	18	45	37
2020	63	24	13
Toplam	81	69	50

Tablo 7'ye göre 2019 ve 2020 yıllarında Okul Dışarıda Günü kapsamında yapılan etkinliklerin aktif-pasif olma durumuna göre dağılımına bakıldığında, 2019 yılında gerçekleştirilen etkinliklerin çoğunun yarı aktif etkinlikler (n=45) olduğu, en az sayıda ise pasif etkinliklerin (n=18) gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 7'ye göre 2020 yılında yapılan Okul Dışarıda Günü etkinliklerinin aktif-pasif olma durumuna göre dağılımı incelendiğinde ise bu etkinliklerin çoğunun pasif etkinlikler olduğu (n=63), en az sayıda ise aktif etkinliklerin gerçekleştirildiği (n=13) gözlemlenmektedir. Her iki yılda uygulanan etkinliklerin toplam sayısına bakıldığında en çok pasif etkinliklerin (n=81), en az sayıda ise aktif etkinliklerin gerçekleştirildiği (n=50) görülmektedir.

Okul Dışarıda Günü kapsamında 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen etkinliklerin etkinlik biçimine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmaktadır:

Tablo 8

2019 ve 2020 Yıllarında Yapılan Okul Dışarıda Günü Etkinliklerinin Etkinlik Biçimine Göre Dağılımı

Yıl	Yapılandırılmamış Etkinlik	Yapılandırılmış Etkinlik	Yarı Yapılandırılmış Etkinlik
2019	22	49	29
2020	75	18	7
Toplam	97	67	36

Tablo 8'e göre 2019 ve 2020 yıllarında Okul Dışarıda Günü kapsamında yapılan etkinliklerin etkinlik biçimine göre dağılımına bakıldığında, 2019 yılında gerçekleştirilen etkinliklerin çoğunun yapılandırılmış etkinlikler olduğu (n=49), en az sayıda ise yapılandırılmamış etkinliklerin (n=22) gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde 2020 yılında yapılan Okul Dışarıda Günü etkinliklerinin etkinlik biçimine göre dağılımına bakıldığında ise bu yılda en fazla yapılandırılmamış etkinliklerin gerçekleştirildiği (n=75), en az ise yarı yapılandırılmış etkinliklerin uygulandığı (n=7) belirlenmiştir. Her iki yılda gerçekleştirilen etkinliklerin toplam sayısına bakıldığında ise etkinliklerin çoğunun yapılandırılmamış etkinlikler olduğu (n=97), en az sayıda yarı yapılandırılmış etkinliklerin uygulandığı (n=36) gözlemlenmektedir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu olan 2019 ve 2020 yıllarında Okul Dışarıda Günü kapsamında yapılan etkinliklerin gerçekleştirilme biçimine göre dağılımına bakıldığında, 2020 yılındaki etkinliklerin tamamının koronavirüs pandemisi nedeniyle bireysel etkinlikler şeklinde uygulandığı belirlenmiştir. 2019 yılında gerçekleştirilen etkinlikler incelendiğinde ise

etkinliklerin sırasıyla büyük grup etkinlikleri (n=42), bireysel etkinlikler (n=37) ve küçük grup etkinlikleri (n=21) şeklinde gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir.

Çalışmada yer alan 2019 ve 2020 yıllarında Okul Dışarıda Günü kapsamında yapılan etkinliklerin oyun özelliği taşıma durumuna göre dağılımına ilişkin bulgulara bakıldığında, 2019 yılında gerçekleştirilen etkinliklerin çoğunun oyun özelliği taşıyan etkinlikler (n=58) olduğu gözlemlenmektedir. 2020 yılında uygulanan etkinliklerin çoğu ise oyun özelliği taşımamaktadır (n=69). Her iki yılda gerçekleştirilen etkinliklerin toplam sayısına bakıldığında etkinliklerin çoğunun oyun özelliği taşımadığı (n=111) görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada 2019 ve 2020 yılında Okul Dışarıda Günü kapsamında uygulanan etkinliklerin çeşitli boyutlara göre incelenmesi amaçlanmıştır. 2019 yılında 'Okul Dışarı Günü' etkinlikleri açık alanlarda, 2020 yılında ise Covid-19 pandemisi nedeniyle daha çok iç mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda açık alanlarda ve iç mekânlarda uygulanan etkinlikler; etkinlik tür ve içerikleri, gelişim alanı, aktiflik durumu, etkinlik biçimi, etkinliklerin gerçekleştirilme biçimi ve oyun özelliği taşıma durumuna göre karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlara bakıldığında, 2019 yılındaki etkinliklerin 2020 yılındaki etkinliklere göre daha fazla çeşitliliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda 2019 yılında sekiz farklı türde etkinlikler gerçekleştirilirken, 2020 yılında ise beş farklı türde etkinliklerin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç beklenen bir durumdur. Mekân dışı alanlar sınırlayıcı olmayan çevrelerdir. İç mekânlar ise açık alanlara göre daha kısıtlı bir çevre olanağı sunar (Malone, 2007; Park & Riley, 2015). Açık alanlar ağaçlar, yapraklar, taşlar vb. doğal malzemelerle sınırsız sayıda oyun oluşturma fırsatı verir (Bento & Dias, 2017). Bu nedenle açık alanlar, aktiviteler için iç mekânlara göre daha fazla fırsat yaratır (Acar, 2014). İç mekânların açık alanlara göre daha sınırlı çevreler olmasının gerçekleştirilen etkinliklerin de sınırlandırılmasına neden olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin diğer bir sonucu incelendiğinde her iki yılda en çok gerçekleştirilen üç etkinlik türünün sanat, fen ve oyun etkinlikleri olduğu görülmektedir. 2019 yılında 42 oyun etkinliği, 2020 yılında ise 11 oyun etkinliği gerçekleştirilmiş ve her iki yılda da daha çok geleneksel çocuk oyunlarına yer verilmiştir. Sanat etkinliklerine bakıldığında 2019 yılında 18, 2020 yılında ise 55 sanat etkinliği gerçekleştirilmiştir. 2019 yılında gerçekleştirilen sanat etkinlikleri kapsamında daha çok el baskısı çalışmalarının yapıldığı, 2020 yılında ise daha çok doğadaki malzemelerle sanat çalışmalarının gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir. Gerçekleştirilen fen etkinlikleri incelendiğinde ise 2019 yılında 18, 2020 yılında ise 26 fen etkinliğinin gerçekleştirildiği ve her iki yılda da daha çok doğada gözlem çalışmalarına yer verildiği belirlenmiştir. 2019 yılında uygulanan sanat, fen ve oyun etkinlikleri tüm etkinliklerin %78' ini oluştururken; 2020 yılında ise bu oran %92' dir. 2019 yılında bu etkinlikler arasından en çok oyun etkinliğinin (%42), 2020 yılında ise en çok sanat etkinliklerinin (%55) gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu beklenen bir durumdur. Oyun çocukların öğrenme ve gelişiminde en önemli unsurlardan birini oluşturmaktadır (Little & Wyver, 2008). Açık alanlar ise çocuklar için doğal oyun çevreleridir. Bu alanlar çocukların oyun oynamasına fırsat veren en uygun çevrelerdir. İç mekânlar ise deneyim zenginliği açısından açık alanların verdiği olanakları tam olarak sunamayabilir (Maynard & Waters, 2007). Özellikle de mekân dışı alanlar çocuklara oyun açısından özgürce hareket edebilecekleri olanaklar sağlamakta ve çocuklara aktif olma fırsatı vermektedir (White, 2014). Bu kapsamda 2019 yılında daha çok aktif olmayı gerektiren oyun etkinliklerinin, 2020 yılında ise çok fazla hareket gerektirmeyen, iç mekânlarda da uygulanabilecek sanat etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ilgili literatürle ilişkili olarak açıklanabilir. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlara bakıldığında, her iki yılda daha çok fiziksel beceri ağırlıklı etkinliklerin gerçekleştirildiği, bunu ise sırasıyla bilişsel ve sosyal beceri ağırlıklı etkinliklerin izlediği görülmektedir. Bu kapsamda 2019 yılında gerçekleştirilen küçük kas ve büyük kas beceri ağırlıklı etkinlik dağılımının dengeli olduğu görülürken, 2020 yılında ise gerçekleştirilen etkinliklerin daha çok küçük kas beceri

ağırlıklı etkinliklerden oluştuğu ve çoğunlukla sanat etkinliklerini içerdiği gözlemlenmiştir. 2019 yılında gerçekleştirilen büyük kas beceri ağırlıklı etkinlikler ise çoğunlukla oyun etkinliklerini içermektedir. 2019 yılına göre 2020 yılında daha az sayıda bilişsel ve sosyal beceri ağırlıklı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlara bakıldığında 2019 yılında çoğunlukla yarı aktif ve aktif etkinliklerin, en az sayıda ise pasif etkinliklerin gerçekleştirildiği; 2020 yılında ise en çok pasif etkinliklerin, en az sayıda ise aktif etkinliklerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerinden elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Açık alanlar çocukların öğrenme motivasyonunu artıran en güçlü yollardan birisidir. Deneyimsel öğrenmeyi esas alan açık alanlarda gerçekleştirilen etkinlikler, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi destekleyerek çocuklara aktif olma fırsatı verir (James & Williams, 2017; Okur Berberoğlu & Uygun, 2013). Açık alanlar çocuklara daha fazla özgürce hareket edebilecekleri alanlar yaratır. Özellikle de fiziksel aktiviteler için az bir alana sahip olan iç mekânlarda hareket daha fazla kısıtlanır. Açık alanlar bu yüzden özellikle de fiziksel beceri ağırlıklı, aktif olmayı gerektiren etkinliklerin gerçekleştirilmesi için en uygun ortamı sunmaktadır (Stone & Faulkner, 2014; Thigpen, 2007). Bu alanlarda gerçekleştirilen etkinlikler çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil becerilerinin gelişimini desteklemede önem taşımaktadır (Becker vd., 2017; Öztürk, 2009; Yıldırım & Özyılmaz Akamca, 2017). Araştırmanın diğer alt problemlerine ilişkin sonuçlarına bakıldığında 2019 yılında daha çok yapılandırılmış etkinliklerin, 2020 yılında ise çoğunlukla yapılandırılmamış etkinliklerin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. 2019 yılındaki etkinlikler daha çok büyük grup etkinlikleri şeklinde, 2020 yılında ise etkinliklerin tamamı bireysel etkinlikler şeklinde uygulanmıştır. 2019 yılında uygulanan etkinliklerin daha çok oyun özelliği taşıdığı, 2020 yılındaki etkinliklerin çoğunlukla oyun özelliği taşımadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonuçları birbirini destekler niteliktedir. 2019 yılında 'Okul Dışarıda Günü' etkinlikleri açık alanlarda gerçekleştirilirken, 2020 yılında ise Covid-19 pandemisi nedeniyle daha çok doğa temelli etkinlikler şeklinde iç mekânlarda uygulanmıştır. Covid-19 pandemisi sağlık ve ekonomik yaşamın yanında eğitim hayatını da doğrudan etkilemiştir. Türkiye' de ilk, orta ve yükseköğretim düzeylerinde eğitimler uzaktan eğitim ile gerçekleştirilirken, okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitime ise ara verilmiştir. Bu durum çalışmadan elde edilen sonuçlarla ilişkilendirildiğinde, 2019 yılındaki etkinliklerin okul öncesi öğretmenleri tarafından açık alanlarda (okul bahçesi, orman, park vb.) ve doğrudan uygulandığı görülmektedir. 2020 yılında iç mekânlarda uygulanan doğa temelli etkinlikler ise daha çok ebeveynler tarafından desteklenmiş ve etkinlikler pandemiden dolayı okulların kapalı olması nedeniyle bireysel olarak uygulanmıştır. Bu nedenle 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen etkinlikler arasında farklılıkların oluşması beklenen bir durumdur. 2019 yılında gerçekleştirilen etkinliklerin yapılandırılmış etkinliklerden oluşması, oyun özelliği taşıması ve daha çok büyük gruplarla gerçekleştirilmesi, 2020 yılında ise bu durumun tersi bir durum yaşanması pandeminin süreç üzerindeki etkileriyle açıklanabilir.

Bu doğrultuda çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında çeşitli önerilere yer verilmiştir. Çalışmada 'Okul Dışarıda Günü' kapsamında 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen toplam 200 etkinlik incelenmiştir. Yapılacak çalışmaların daha fazla örneklem üzerinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Çalışmada sadece anaokulları bünyesinde gerçekleştirilen etkinlikler ele alınmıştır. Yapılacak çalışmaların farklı eğitim kademelerinde gerçekleştirilen etkinlikleri de ele alması önerilmektedir. Çalışma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Yapılacak çalışmalarda konuya ilişkin farklı yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Çalışmada 'Okul Dışarıda Günü' kapsamında yapılan etkinlikler; etkinlik tür ve içerikleri, gelişim alanı, aktiflik durumu, etkinlik biçimi, etkinliklerin gerçekleştirilme biçimi ve oyun özelliği taşıma durumuna göre çeşitli kategori ve alt kategoriler altında incelenmiştir. Yapılacak çalışmaların etkinliklere ilişkin farklı boyutları ele alması önerilmektedir. Günümüzde özellikle de yoğun yapılaşmalar çocukların vakit geçirebilecekleri açık oyun alanlarının azalmasına neden olmaktadır (Onur, 2007; Volkan Aksu & Demirel, 2011). Ayrıca mevcut durumda Covid-19 pandemisi nedeniyle çocukların açık alanlarda vakit geçirme süresi de azalmaktadır. Pandemi nedeniyle çocuklar daha çok iç mekânlarda vakit geçirmekte ve bu durumun çocuklar üzerinde olumsuz etkilere sahip

olabileceği belirtilmektedir (Akoğlu & Karaaslan, 2020; Çaykuş & Çaykuş, 2020; Demir Öztürk, Kuru, & Demir Yıldız, 2020; Mart & Kesicioğlu, 2020). Ancak sosyal mesafe kurallarına dikkat edilerek güvenli ortamlarda çocukların daha fazla açık alanlarda oyun oynamasının desteklenmesi önem taşımaktadır. Çünkü çocuklar doğası gereği açık alanlarda oynamaya ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle açık alanlarda yapılan etkinliklere sadece projeler kapsamında değil, eğitim programının bir parçası olarak günlük eğitim akışı süreci içerisinde de yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında da okul öncesi dönemde gerçekleştirilecek etkinliklerde iç mekânlar kadar dış mekânların da kullanılmasına vurgu yapılmakta ve etkinliklerde aktiflik-pasiflik dengesinin gözetilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2013). Ancak yapılan çalışmada 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen etkinliklerin toplam sayısına bakıldığında etkinliklerin çoğunun pasif etkinliklerden oluştuğu görülmektedir. Özellikle de açık alanlar, iç mekânlara göre çocukların hareket etmesine fırsat veren en uygun çevrelerdir. Bu alanlarda yapılacak etkinlikler çocuklardaki hareketsiz davranışları azaltmaktadır (Stone & Faulkner, 2014). Ayrıca açık alanlar ve bu alanlardaki doğal malzemeler çocukların gelişim alanlarını destekleyerek doğa ile bütünleşmeyi sağlamakta (Gülay & Önder, 2011; Uslu & Shakouri, 2012) ve çocukların meraklı ve keşfedici olmalarını desteklemektedir (White, 2014). Bu nedenle açık alanların çocuklar için eğitimin bir parçası haline getirilmesi, bu alanların da eğitim ortamları olarak kullanılması ve eğitim programlarında açık alan etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmada 'Okul Dışarıda Günü' kapsamında 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen toplam 200 etkinlik incelenmiş ve çalışma sadece anaokulları bünyesinde gerçekleştirilen etkinliklerle sınırlandırılmıştır. Çalışma grubunun seçimi Mayıs-Haziran 2020 tarihleri arasında yapılmıştır. Sosyal medya üzerinden oluşturulan etiketler ve paylaşılan etkinlik sayıları sadece ilgili tarihler arasında kapsamaktadır. Bu yüzden Okul Dışarıda Gününe ilişkin oluşturulan güncel etiketler ve son paylaşılan etkinlik sayıları mevcut tarihe göre değişiklik gösterebilmektedir. Okul Dışarıda Günü etkinlikleri çalışma kapsamında belirlenen alt kategorilere göre analiz edilmiştir. Verilerin elde edilmesinde sadece sosyal medya (okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenlerin instagram hesapları) paylaşımlarından yararlanılmıştır. Etkinlik seçimlerinde ise yapılan paylaşımlar arasından son tarihli en güncel paylaşımlara öncelik verilmiştir.

Destek ve Teşekkür

Bu araştırma 3. Uluslararası İnsan Çalışmaları Kongresinde (13.11.2020) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Yazarlar olarak araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde sosyal medyada 'Okul Dışarıda Günü' etkinliklerini paylaşan tüm şahıs ve kurumlara paylaşım yaptıkları için teşekkür ederiz.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2014). Learning environments for children in outdoor spaces. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 846-853. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.147>
- Aksoy, Y. (2011). Çocuk oyun alanları üzerine bir araştırma İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon illeri örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11), 82-106.
- Akoğlu, G., & Karaaslan, B. (2020). COVID-19 ve İzolasyon Sürecinin Çocuklar Üzerindeki Olası Psikososyal Etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Aktif Yaşam Derneği (2020). *Okul dışarıda günü*. <https://aktifyasam.org.tr/proje/okul-disarida-gunu>
- Altuntaş Yılmaz, N. (2020). Yükseköğretim kurumlarında Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20.
- Anderson-McNamee, J. K., & Bailey, S. J. (2010). The importance of play in early childhood development. *Montana State University Extension*, 4(10), 1-4.
- Arabacı, N., & Çıtak, Ş. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların "oyun" ve "açık alan (bahçe)" etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 28-43.
- Aslan, R. (2020). Tarihten günümüze epidemiler, pandemiler ve Covid-19. *Ayrıntı Dergisi*, 8(85), 36-41.
- Ayan, S., & Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 1-20.
- Bell, P., Lewenstein, B., S., Andrew W., & Feder Michael, A. (2009). *Learning science in informal environments, people, places and pursuits*. National Academies Press.
- Bento, G. & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Burriss, K., & Burriss, L. (2011). Outdoor play and learning: Policy and practice. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 6(8), 1-12.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Charles, C., Louv, R., Bodner, L., & Guns, B. (2008). *Children and nature 2008. A Report on the Movement to Reconnect Children to the Natural World*. Santa Fe: Children and Nature Network, 9-11.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433-452. <https://doi.org/10.1177%2F0885412215595441>
- Coon, J. T., Boddy, K., Stein, K., Whear, R., Barton, J., & Depledge, M. H. (2011). Does participating in physical activity in outdoor natural environments have a greater effect on physical and mental wellbeing than physical activity indoors? A systematic review. *Environmental Science & Technology*, 45(5), 1761-1772.
- Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 85-97.
- [Caykuş](#), E. T., & Mutlu Çaykuş, T. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Çelik, C. (2005). *Oyun materyallerinin okul öncesi eğitim çağındaki çocukların kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi.

- Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88.
- Çınar, F., & Özkaya, B. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Pandemisinin Medikal Turizm Faaliyetlerine Etkisi. *Sağlık ve Sosyal Refah Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 35-50.
- Demir Öztürk, E., Kuru, G., & Demir Yıldız, C. (2020). Covid-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? Anne ve çocuklarının pandemi algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 204-220.
- Dickinson, E. (2013). The misdiagnosis: Rethinking "nature-deficit disorder". *Environmental Communication*, 7(3), 315-335. <https://doi.org/10.1080/17524032.2013.802704>
- Duman, G., & Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64-81.
- Early Years Foundation Stage (2007). *Effective practice: Outdoor Learning*. <http://outdoormatters.co.uk/wp-content/uploads/2011/03/EYFS-Effective-PracticeOutdoor-Learning.pdf>
- Erentay, N., & Erdoğan, M. (2012). *22 adımda doğa eğitimi*. ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 229-259.
- Gray, P. (2017). What exactly is play, and why is it such a powerful vehicle for learning? *Topics in Language Disorders*, 37(3), 217-228.
- Gülây, H., & Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için okul öncesi dönemde çevre eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Handler, D., & Epstein, A. S. (2010). Nature education in preschool. https://www.chezmadamehelene.com/uploads/1/1/3/0/11301496/children_in_nature_ext_vol25_n_o2_low.pdf
- James, J. K., & Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71. <https://doi.org/10.1177%2F1053825916676190>
- Kahyaoğlu, M., & Yetişir, M. İ. (2016). Doğa kavramı ve çocukların doğadan uzaklaşmasına ilişkin fenomenografik bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 159-170. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4899>
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğren (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 57-84). Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Koçoğlu, E., Ulu Kalın, M., Tekdal, D., & Yiğen, V. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye'deki eğitime bakış. *Social Sciences Studies Journal*, 6(65), 2956-2966.
- Köşker, N. (2013). İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmeni adaylarının doğaya ilişkin algıları ve sorumluluklarına yönelik düşünceleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(3), 341-355.
- Laçın Şimşek, C. (2011). Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Fen Eğitimi. C. Laçın Şimşek (Ed.), *Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları* (ss. 1-21). Pegem Akademi.
- Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits?. *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40. <https://doi.org/10.1177%2F183693910803300206>
- Malone, K. (2007). The Bubble-Wrap Generation: Children Growing Up in Walled Gardens. *Environmental Education Research*, 13(4), 513-527. <https://doi.org/10.1080/13504620701581612>
- Mart, M., & Kesicioğlu, O.S. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinde Ailelerin Evde Oyun Oynamaya İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 946-958.
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity?. *Early years*, 27(3), 255-265. <https://doi.org/10.1080/09575140701594400>
- McCurdy, L. E., Winterbottom, K. E., Mehta, S. S., & Roberts, J. R. (2010). Using nature and outdoor activity to improve children's health. *Current problems in pediatric and adolescent health care*, 40(5), 102-117. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2010.02.003>

- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Okul Dışarıda Günü (2020). *Okul dışarıda günü nedir?* <https://okuldisaridagunu.org/hakkinda>
- Okur Berberoğlu, E., & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Olgan, R., & Kahrıman Öztürk, D. (2011). Ankara'daki devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının açık oyun alanlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Onur, B. (2007). *Çocuk, tarih ve toplum*. İmge Kitabevi.
- Özdemir, A., & Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 298-308.
- Öztürk, Ş. (2009). Okulda eğitimle bütünleştirilmiş mekan dışı eğitim. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(181), 131-144.
- Park, M. H., & Riley, J. (2015). Play in natural outdoor environments: A healthy choice. *Dimensions of Early Childhood*, 43(2), 22-28.
- Pilten, P., & Pilten, G. (2013). Okul çağı çocuklarının oyuna ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Ramazan, M. O., & Adak Özdemir, A. (2015). Çocuk oyun alanlarının/parklarının fiziksel özelliklerinin ve kullanıcılarının davranışlarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1558-1576. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.nnnn>
- Sığırtmaç, A. (2018). Çocuk ve oyun. http://anaokulu.cu.edu.tr/_file/3_cocuk_ve_oyun.pdf
- Smeds, P., Jeronen, E., Kurppa, S., & Vieraankivi, M. L. (2011). Rural camp school eco learn-outdoor education in rural settings. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(3), 267-291.
- Stone, M. R., & Faulkner, G. E. (2014). Outdoor play in children: associations with objectively-measured physical activity, sedentary behavior and weight status. *Preventive Medicine*, 65, 122-127. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.05.008>
- Strife, S., & Downey, L. (2009). Childhood development and access to nature. *Organization & Environment*, 22(1), 99-122. <https://dx.doi.org/10.1177%2F1086026609333340>
- Sussman, K. S. (2012). The importance of play in the preschool classroom. *Texas Child Care Quarterly*, 36(3). https://www.childcarequarterly.com/pdf/winter12_play.pdf
- Şimşek, A., & Kaymakçı, S. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı ve Kapsamı. A. Şimşek & S. Kaymakçı (Ed.), *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 1-11). Pegem Akademi.
- Şişman, E. E., & Özyavuz, M. (2010). Çocuk oyun alanlarının dağılımı ve kullanım yeterliliği: Tekirdağ örneği. *Journal of Tekirdağ Agricultural Faculty*, 7(1), 13-22. <http://hdl.handle.net/20.500.11776/1512>
- Tağrikulu, P., & Yılmaz, C. (2019). Sınıf dışı eğitimin mekânsal sorunların tespitine ve çözümlerine katkısının incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 23-39. <https://doi.org/10.32003/iggei.572753>
- Tepebağ, D., & Aktaş Arnas, Y. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 50-67.
- Thigpen, B. (2007). Outdoor play: Combating sedentary lifestyles. *Zero to three*, 28(1), 19-23.
- Türkan, E. E. (2010). *Balıkesir kenti çocuk oyun alanlarının irdelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Türken, M., & Köse, Ş. (2020). Covid-19 bulaş yolları ve önleme. *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*. 30, 36-42. <https://dx.doi.org/10.5222/terh.2020.02693>
- UNICEF (2018). *Learning through Play. Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. United Nations Children's Fund (UNICEF). <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>
- Uslu, A., & Shakouri, N. (2012). Engelli çocuklara dost oyun alanı ve dış mekan tasarımı. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28(5), 367-374.
- Ünal, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-110.

- Volkan Aksu, Ö., & Demirel, Ö. (2011). Trabzon kenti ilköğretim okul bahçelerinde tasarım ve alan kullanımları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 12(1), (40-46).
- Yıldırım, M. (2017). *Bağımsız anaokulu öğretmenlerinin dış mekan oyun alanlarına ve uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Yıldırım, G., & Özyılmaz Akamca, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>
- White, J. (2014). *Playing and learning outdoors: making provision for high-quality experiences in the outdoor environment with children 3-7*. Routledge.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Play is a serious field of occupation that is as important as the basic needs in the life of a child (Aksoy 2011; Ayan & Memiş, 2012; Çelik, 2011; Gökşen, 2014). Play constitutes one of the most basic tools for children to gain knowledge and skills in the process of exploring the environment and making sense of the world (Koçyiğit, Tuğluk, & Kök, 2007; Pilten & Pilten, 2013; Ramazan & Adak Özdemir, 2015; Sığırtmaç, 2018; UNICEF, 2018). Studies show that play is very important in supporting the development of children's cognitive, physical, social-emotional, motor and language skills (Anderson-McNamee, 2010; Çelik, 2005; Ginsburg, 2007; Sığırtmaç, 2018; Şişman ve Özyavuz, 2010; UNICEF, 2018; Yogman et al., 2018). However, considering the relevant studies, it is observed that the physical characteristics of preschool education institutions in our country are not at a level to meet the children's need to play, and the outdoor playgrounds in preschool education institutions are not sufficient to enable children to tend to different plays (Duman & Koçak, 2013; Olgan & Kahriman Öztürk, 2011; Sussman, 2012; Şişman & Özyavuz, 2010; Türkan, 2010; Volkan Aksu & Demirel, 2011). Schools are institutions that should maintain their education not only in the building but also in outdoor areas (Şimşek & Kaymakçı, 2015; Ünal, 2009). Nowadays, due to many factors, children play mostly indoors and the time children spend on outdoor plays is gradually decreasing. However, activities carried out in the outdoor area, which gives children the opportunity to discover and experience the world at first hand (Cooper, 2015; Maynard & Waters, 2007; Yıldırım, 2017).

The sub-goals determined in line with the general purpose of the study are as follows:

1. How is the distribution of Outdoor Classroom Day activities held in 2019 and 2020 according to the type and content of the activity?
2. How is the distribution of Outdoor Classroom Day activities held in 2019 and 2020 according to development fields?
3. How is the distribution of Outdoor Classroom Day activities held in 2019 and 2020 according to activeness?
4. How is the distribution of Outdoor Classroom Day activities held in 2019 and 2020 according to the activity style?
5. How is the distribution of Outdoor Classroom Day activities in 2019 and 2020 according to the way they are held?
6. How is the distribution of Outdoor Classroom Day activities held in 2019 and 2020 according to their play characteristics?

Method

The study aims to examine the activities held within the scope of 'Outdoor Classroom Day' in 2019 and 2020. The study group of the research consists of a total of 200 activities shared on social media (preschool education institutions and teachers' instagram accounts) within the scope of 'Outdoor Classroom Day'. This study designed in scanning model and the findings were analyzed by content analysis. Within this scope, activities were determined with a purposeful sampling method in the study and were analyzed by categories and subcategories, and also the impact of the Covid-19 pandemic on 'Outdoor Classroom Day' activities was examined comparatively by years.

Results

According to the findings of the research, it was found that the activities in 2019 had more variety than the activities in 2020. It was determined that the three most common activities in both years were art, science and play activities, with the highest number of play in 2019 and the most art activities in 2020. In both years, mostly physical skill activities were held. However, most of the activities in 2020 support fine motor skills. More semi-active activities were held in 2019, and more passive activities in 2020. It was determined that most of the activities in 2019

were structured, and the activities in 2020 were mostly unstructured activities. While most of the activities in 2019 were large group activities, and in 2020, all activities were individual activities due to the Covid-19 pandemic. It was found that most of the activities in 2019 had a play feature, while most of the activities in 2020 were not play features.

Discussion and Conclusion

Nowadays, especially intense construction causes a decrease in outdoor playgrounds where children can spend time (Onur, 2007; Volkan Aksu & Demirel, 2011). In addition, in the current situation, due to the coronavirus pandemic, the time spent by children in outdoor areas is decreasing. It is stated that children spend more time indoors due to the pandemic, and this situation may have negative effects on children (Akoğlu & Karaaslan, 2020; Çaykuş & Çaykuş, 2020; Demir Öztürk, Kuru, & Demir Yıldız, 2020; Mart & Kesicioğlu, 2020). However, it is important to support children to play more outdoor plays in safe environments by paying attention to social distance rules. For this reason, it is thought that activities in outdoor areas should be included not only within the scope of projects but also as part of the training program in the daily training flow. In the 2013 Preschool Education Program, it is emphasized that the activities to be held in the preschool period will be also used outdoors as much as the indoors, and it is stated that the activeness-passiveness balance should be activities (MEB, 2013). However, considering the total number of activities carried out in 2019 and 2020 in the study, it is observed that most of the outdoor activities consisted of passive activities. Especially outdoor areas are the most suitable environments for children to move around compared to indoors (Stone & Faulkner, 2014). For this reason, it is thought that outdoor areas should be made a part of education for children, these areas should be used as educational environments, and outdoor areas activities should be included more in education programs.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2020 | Cilt 3 | Sayı 2

Sayfa: 135-148



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2020 | Volume 3 | Issue 2

Page: 135-148

Yükseköğretim düzeyinde İngilizce eğitim alan öğrencilerin akademik kariyer kararları üzerinde Rosenthal etkisi: Bir vaka çalışması

Rosenthal effect over the academic career decisions of EMI students at higher education level: A case study

Mehmet Altay,  <https://orcid.org/0000-0001-7227-5685>
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mehmet.altay@kocaeli.edu.tr

Nilüfer Evişen,  <https://orcid.org/0000-0001-8661-5249>
Gaziantep Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, evisen@gantep.du.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
12 Ekim 2020

Düzeltilme Tarihi
10 Kasım 2020

Kabul Tarihi
15 Kasım 2020

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Altay, M., & Evişen, N. (2020). Rosenthal effect over the academic career decisions of EMI students at higher education level: A case study. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 135-148. <http://doi.org/10.33400/kuje.809501>

ÖZ

Rosenthal etkisi, ya da beklenti etkisi, bireyin çoğunlukla bir otorite ya da saygın bir kimsenin beklentilerine göre adımlar atmasına dair psikolojik bir olgudur. Bu olgu, öğrenciler için yüksek öğrenimde izleyecekleri yolu seçerken de belirleyici faktörlerden biri olarak gözlemlenmektedir. Öte yandan, daha önceki çalışmalarda Türkiye gibi kimi ülkelerdeki ebeveynlerin öncelikli beklentileri arasında, eğitim dili İngilizce olan üniversitelerin yer aldığına yer verilmiştir. Bu bağlamda sosyal itibardan akademik başarıya dek birçok sebep sıralanmaktadır. Fakat alan bilgisinin içselleştirilmesine yönelik bir takım kaygılar da bulunmaktadır. Bu çalışma, üniversite öncesinde öğrencilerin maruz kaldıkları Rosenthal etkisinin, yüksek öğretim düzeyindeki başarıları ve devamlılıkları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Veriler, Türkiye'de İngilizce eğitim veren bir üniversitede bulunan 30 İngilizce Yabancı Dil hazırlık öğrencisinden, standart açık uçlu yazılı mülakat ve Likert ölçeğinde bir anket yoluyla sağlandı. Sonuçlar, katılımcıların çoğunun kariyer çizgilerini belirlerken başkalarının beklentisinin varlığı konusunda hemfikir olduğunu göstermektedir. Bu etkinin genelde kararlarına ve başarılarına katkı sağladığını, ancak katılımın sürekliliği ve de ilgi eksikliği gibi bir takım olumsuz sonuçlar da yarattığı gözlemlenmiştir. Kayda değer sayıdaki bir katılımcı kitlesi ise kendilerini, eğitim dilinin İngilizce olduğu dersleri alabilecek kadar yeterli bulmadıkları kanaatini belirtmiştir. Gelecekteki çalışmalarda, yabancı dilde eğitim veren kurumların tercih edilmesinde öğrencilerin motivasyonları ve dışsal faktörler üzerine daha detaylı araştırmalar yapılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Rosenthal etkisi, beklenti etkisi, yükseköğretim, İngilizce eğitim

ABSTRACT

Rosenthal effect, also known as expectancy effect, is a psychological phenomenon at which individual's acts take the form of what others, very often an authority or a respected one, expects from them. It appears to be among the determinant factors for students while selecting their path to higher education. On the other hand, the previous research also found out that EMI universities rank considerably more among the primary expectations by parents in such countries as Turkey. In this vein, several factors ranging from social prestige to academic success are often given as reasons for the preference. However, there is also some doubt concerning the challenges faced in the intake of contextual knowledge. This current study aimed to investigate the tenets of Rosenthal effect exposed by students before an EMI university over their success and participation in higher education level. The data came from 30 EFL preparatory year students at an EMI university in Turkey through a standardized open-ended written interview and a questionnaire in Likert-scale. The results indicate that most of the participants agree on the existence of others' expectancy while determining their career paths. It is also clear that the effect mostly contributed positively to their decisions as well as to their success rates while sustainability of participation and lack of enthusiasm appear to be its basic negative consequence. A considerable number of the prospective EMI students also indicated that they do not feel proficient enough to take courses successfully in another language than their mother tongue. Further studies are required to investigate students' motivation and external factors in selecting an EMI institution.

Keywords: Rosenthal effect, expectancy effect, higher education, EMI

INTRODUCTION

One of the basic traits of human instinct is that individuals have an inclination to deem themselves, particularly their potential to accomplish what they are expected to, from the perspective of an authority. The effect of the expectancy from a superordinate, usually having a powerful or respected position in the sight of the interlocutor, is called the Rosenthal effect. The term was coined after Robert Rosenthal, who conducted much of the research on expectancy concerning a diverse range of samples, including animals, and settings.

As might be expected, studies in educational setting constitutes the majority of his work. Amongst these, an experiment that Rosenthal and Jacobson conducted in a public primary school in 1965 attracted considerable interest. The teachers at the school were told that "certain children could be expected to be 'growth spurters,' based on the students' results on the Harvard Test of Inflected Acquisition" (Rosenthal & Jacobson, 1968). However, the results were distorted on purpose. By doing so, it could be possible to observe if teachers were deceived to believe that high achiever students, though randomly selected, were likely to be showing signs of a spurt in intellectual growth and development. The results were sensational in that the students of whom the teachers had expectancy showed significantly greater gains in intellectual growth than did those in the control group at the end of the year (Davidson, 2011). The results did not have an influence only over teachers' expectancy. The students themselves also became convinced of their incompetence, and failure was the common result when teacher expectations about students were negative (Salkind, 2010).

Further tests carried out in the same vein on others' expectancy and their outcomes were conducted in time to attain insightful findings. Since a large proportion of these surveys are on learner-teacher relationship, the Rosenthal effect is also known as the teacher expectancy effect, self-fulfilling prophecy or more preferably as, Pygmalion effect based upon the well-known Cypriot myth as well as the masterpiece penned by George Bernard Shaw. One of these studies came from LaVoie and Adams in which they aimed to examine which students are selected as favorites, or the "chosen ones" as they claim (1973). The results indicated that achievement oriented, accepted, cooperative, dependable, and self-controlled students are regarded by their teachers to be academically more successful. Another research by Weinstein, Marshall, Sharp and Botkin (1987) addressed to the age factor in the Rosenthal effect. It was found that the elder the students are, the more likely they are to mirror teacher expectations than younger children.

Contrary to what one might presume, the indications obtained so far often point out a positive impact of teachers' expectancy on students' performance. As for Kumar (2018, p. 126), "It creates an aura of "imaginative epistemology" whereby mentors stimulate mentees to perceive their "possible selves" via high expectations." Keeping the other term "self-fulfilling prophecy" in mind, this view is in good agreement with what Friedrich et al. (2014) concludes in their study with fifth-grade students. They found out that teacher expectancy effects were partly mediated by students' self-concept; therefore, it can be concluded that teacher expectancy more or less has a potential to influence learners' self-fulfillment. Based on Rosenthal and Jacobson's research, Salkind highlighted that the students bloomed under the additional attention and confirmed the positive teacher expectations through what is termed the self-fulfilling prophecy or the Rosenthal effect." He (2010, p. 1289) attributes it to the interaction of the Rosenthal effect with the Hawthorne effect, a reactivity effect in which individuals under observation aim to calibrate their behavior.

Despite its being a rather common phenomenon in classrooms, the Rosenthal effect appears to lack enthusiasm to be in the spotlight. The prevalent research is mostly about young or teenage learners before tertiary education. Having only a limited number of studies concerning the implications of the Rosenthal effect at higher education (e.g. Poornima & Chakraborty, 2010; Zhu, 2014, Howard, Tang & Austin, 2015) justifies this claim. On the other hand, even the post-graduate students in distance learning seem to be in the sphere of influence as given in Niari,

Manousou and Lionarakis (2016). It is also out of question that the Rosenthal effect is merely in student-teacher interaction, rather a broader orbit appears to lead into it.

When the issue is higher education, students' exposure to the Rosenthal effect before tertiary level stands for a case to be investigated. Turkey is one of the few countries which are not ex-colonized but still adopt EMI programmes at HE level. Although some members of academia and some scientists are against EMI due to the belief that it degenerates the mother language of students (Dogancı-Aktuna, 1988), it is remarkable to see that a large number of students tend to prefer EMI programmes when they transfer to higher education. One of the reasons for his case appears to be the influence of people around students such as their parents or teachers (Başibek, Dolmacı, Cengiz, Bur, & Kara, 2013). Hence, the initial purpose of this current research is to explore how influential the Rosenthal effect is on students' decisions towards their higher education at an EMI university. A second concern of the paper is to determine the direction of the Rosenthal effect that students were exposed to before university, and its correlation (if any) with the success and attendance of students at tertiary education.

METHODOLOGY

Participants and Sampling

The data of this research came from 30 EFL students of the same preparatory group at a state university in Turkey through convenience sampling. They took a placement test at the beginning of the academic year and their level of overall linguistic proficiency was determined to be B1 in accordance with CEFR, which is the highest when compared to the other classes in the school. The majority of the students are enrolled at the faculty of engineering, and relatively a smaller size at the faculty of medicine. The proficiency in English is mandatory at these programs as the medium language of instruction is English (EMI).

Data Collection Tools

The participant students were required to respond in a standardized open-ended written interview to determine their experience of the Rosenthal effect before coming to university. All interviewees are directed the same basic questions in the same order and research items are worded in a completely open-ended format in this type of qualitative research. Therefore, Patton indicates (2002) that data are complete for each person on the topics addressed in the interview, increasing the comparability of responses. Patton (ibid) argues that standardized open-ended written interviews reduce interviewer effects and bias when several interviewers are used, permitting evaluation users to see and review the instrumentation used in the evaluation. The logic behind this sort of data collection in this current study was to track the effects, if any, of their former teachers' expectancy over their higher education. Since different teachers may have an influence in several perspectives over the students, they were acknowledged to put in writing the teacher who influenced them more in comparison to the others. Additionally, they were free to express their views in their first language so that they might not feel stressed while expressing their views.

A second data collection tool was a questionnaire of fifteen-items in line with the qualitative analysis. They were basically background questions on students' experience prepared considering the forms of expectancy (Chang, 2011) produced by Brophy (1985). The Cronbach's alpha appeared as .94 in the participants' class. The questionnaire is in Likert Scale form, each item with five options.

Statement of Publication Ethics

All the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed in the entire process from the planning, implementation, data collection to the analysis of the data. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Scientific Research and Publication Ethics Actions" have been carried out.

During the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic media for evaluation.

Research Ethics Committee Approval Information

The committee involved in ethics evaluation: Kocaeli University Social and Human Sciences Ethics Committee

The date of ethics evaluation: 09/07/2020

The serial number of the document of ethics evaluation: 10017888-050.03 - 2020/09-03

RESULTS and DISCUSSION

Qualitative Data from the Written Interviews

The samples of this study stated students' ideas about their former teachers in written form. Since not all the responses contribute to the understanding of the Rosenthal effect, which is the central concern of this study, only the relevant feedback is given below. Furthermore, certain expressions are given in direct report as the following italicized ones; however, not all the feedback was in English, and at certain points some required interpretation or paraphrase of the general message.

Pseudonyms are coined henceforth to refer to individual students. One in all the samples, Zeynep, expressed how deeply she admired her math teacher in high school. She not only mentioned her teacher's being an expert teacher, but also how effective a model he/she is for her as given in the following excerpt:

Zeynep: My teacher also influenced my career plans and led me to study at a different subject than I dreamt of. I was not planning to study at a university where the medium of instruction was other than my native language as well.

Another sample, Elif, informed that there are some teachers among her relatives, which made her determine to become a lecturer in the future. She says:

Elif: It was not me who decided my major, yet the sole thing that I would need was to become a lecturer as was expected, let aside a university where the medium of instruction is English.

Yet some other participant students have teacher members of their families, often as parents. Their written responses point out that these teacher parents sometimes pick the pencil and choose the "best" career on behalf of their children as has happened in one of the participants' case to be seen as the third sample:

Ahmet: In fact, I always aimed to be a marine engineer; however, I am now a prospective mechanical engineer. My parents and teachers said that I could have better career prospects if I study my content knowledge in English.

Additionally, some teachers may highlight what the oldsters of a student would feel if he or she made a "wrong" choice. It is not only the members of the family or teachers who had influence over the students. In other words, people with ideal career examples in public's eye, who the students were held up as or compared to, made them sway over their decisions. One amongst the participants envied her teacher's doctor nephew after his short visit to their high school. They had all witnessed that their teacher was so much proud of her nephew not only because he is now a doctor but also, he had graduated from an EMI university. This was inspirational for them all, and thus that student decided to study at the faculty of medicine at this EMI university. Parallel to this case, it is evident that students often make their choices by considering making the others happy or satisfied. Another student, again from the faculty of medicine, stated:

Ali: I chose this faculty merely in line with my teachers' and parents' desire. I was always ill in my childhood; consequently, my parents and my family physician as well urged me to become a doctor. It is, for sure, always a very complimentary case to become a doctor, especially in countries like Turkey. Having a good grade from the national university placement test most occasionally results in picking up faculty of medicine, and teachers tend automatically to recommend their students do so. Although I could select a TMI academic career, I wanted an EMI alternative because my parents would feel even more proud of me then.

Based upon his expressions, Ali in this recent example, however, does not draw a satisfied image regarding his faculty. Yet another MD candidate, Selim, among the participants says that he has never wished to become a doctor, rather he had always desired to become a chemist. Having obtained a good success from the university examination, his teachers implied that he would persist with medicine. The student argues:

Selim: I know my academic strengths and weaknesses, but I had to keep the financial faith of my family in mind. They had expectations from me after graduation and thus I could not even consider picking up another division than the faculty of medicine. My former teachers urged me to select a university of English medium instruction, but I have always known that I cannot do well in English. Still, I did not resist.

It is not only a teacher's appearance or personality that seems to inspire students, but also the teaching materials they use in the classroom may in one way or another provoke their ideas. A student of Mechanical Engineering notifies how she was attracted by an Elvis Presley song that her EFL teacher assigned them. She adds that she decided to study at university in English then.

Some comments imply that the level of respect has a determinant impact over the efficacy of the Rosenthal effect. In another example, a participant tells a memory of her on meeting one of her mother's friends who was a tutor in an exceedingly prestigious EMI institute in Turkey. Since then, she has heard of a good deal of motivation talks to follow this professor's path. As a result, she determined her career plans with this accordance.

Candidates for higher education in Turkey are sometimes subject to changing their minds just before the deadline of the enrollments. Another student tells the story of how her teacher hyperbolized the university he graduated from, which influenced her. She always wanted another well-known university in Turkey; however, she listened to her teacher rather than her feelings and selected this university, which requires relatively less national placement score, just because it is an EMI HE.

As for another idea, it is not much probable to determine one's future just because of teachers' expectations. A further participant argues that it was not only one teacher who interfered in his decision, but most of the other teachers as well as the whole school administration contributed to the process, which means that there were several opinions about his career he was forced to choose.

All the excerpts given above indicate the existence of the Rosenthal effect, either from teachers or from other closer channels to the students. While some stress out the positive contributions of others' "great expectations", the others underline inconvenient consequences. What is for sure is that the Rosenthal effect is a widespread phenomenon in the students' decisions and preferences over higher education.

Quantitative Data from the Questionnaire

The questionnaire used at this stage is double acting. In the first phase, there are ten items that seek out whether the former teachers of the participants reflected underestimations or lower expectations from these students. As said by Brophy (1985, p. 85), some of these negative expectations are shown by:

1) Giving up easily on low-expectancy students; 2) criticizing them more often for failure; 3) praising them less often following success; 4) praising inappropriately; neglecting to give them any feedback following their responses; 5) seating them in the back of the room; 6) generally paying less attention to them or interacting with them less frequently; and 7) expressing less warmth towards them or less interest in them as individuals.

The first ten items of the questionnaire were prepared through considering these indications. A factor analysis was conducted to justify the harmony of these items. The five-point Likert scale ranges from “never” to “generally”. The overall mean scores of these items are as in the following Table 1:

Table 1

The Descriptive Statistics for the Items of the Negative Rosenthal Effect

Students	N	Minimum	Maximum	X	σ
S1	10	1.00	3.00	1.80	.78
S2	10	1.00	3.00	1.70	.82
S3	10	1.00	4.00	1.70	1.15
S4	10	2.00	4.00	2.70*	.67
S5	10	1.00	3.00	1.70	.67
S6	10	1.00	4.00	1.70	1.05
S7	10	1.00	3.00	1.70	.67
S8	10	1.00	5.00	2.10	1.37
S9	10	1.00	1.00	1.00	.00
S10	10	1.00	3.00	1.60	.96
S11	10	1.00	3.00	1.40	.69
S12	10	1.00	2.00	1.40	.51
S13	10	1.00	4.00	2.10	.99
S14	10	1.00	4.00	1.50	.97
S15	10	1.00	4.00	1.40	.96
S16	10	1.00	3.00	2.20	.91
S17	10	1.00	3.00	1.50	.70
S18	10	1.00	3.00	1.50	.70
S19	10	1.00	2.00	1.30	.48
S20	10	1.00	4.00	1.30	.94
S21	10	1.00	5.00	2.90*	1.28
S22	10	1.00	3.00	1.40	.84
S23	10	1.00	3.00	1.50	.70
S24	10	1.00	5.00	2.10	1.37
S25	10	1.00	3.00	2.20	.91
S26	10	1.00	4.00	1.70	1.05
S27	10	1.00	4.00	1.50	.97
S28	10	2.00	4.00	2.70*	.67
S29	10	1.00	2.00	1.40	.51
S30	10	1.00	3.00	1.70	.82

When the mean scores are analyzed, only three students tend to be exposed to the negative Rosenthal effect from their former teachers. Whereas the skewed distribution of these scores appear to be barely beyond average, meaning they are far from being significant, the responses in the open-ended interview can mainly be referred to positive outcomes of the others’

expectancy. The first phase of the questionnaire results also supports this view as little negative Rosenthal effect is seen. The last five questions of the questionnaire were to evaluate the scope of the positive Rosenthal effect.

Table 2

The Descriptive Statistics for the Items of the Positive Rosenthal Effect

Students	N	Minimum	Maximum	X	σ
S1	5	1.00	4.00	3.00	1.41
S2	5	3.00	5.00	4.00*	.70
S3	5	1.00	4.00	2.80*	1.64
S4	5	1.00	4.00	2.60*	1.14
S5	5	2.00	4.00	3.20*	.83
S6	5	2.00	5.00	4.00*	1.22
S7	5	1.00	5.00	4.00*	1.73
S8	5	1.00	5.00	3.60*	1.51
S9	5	1.00	5.00	2.60*	1.51
S10	5	3.00	5.00	4.00*	1.00
S11	5	1.00	5.00	3.80*	1.64
S12	5	4.00	5.00	4.60*	.54
S13	5	2.00	5.00	3.00*	1.22
S14	5	1.00	4.00	2.20	1.30
S15	5	1.00	5.00	2.40	1.67
S16	5	1.00	5.00	3.20*	1.64
S17	5	2.00	5.00	3.80*	1.09
S18	5	4.00	5.00	4.20*	.44
S19	5	1.00	5.00	2.80*	1.64
S20	5	1.00	4.00	1.80	1.30
S21	5	1.00	5.00	2.40	1.94
S22	5	1.00	5.00	3.20*	1.48
S23	5	1.00	5.00	3.60*	1.51
S24	5	4.00	5.00	4.20*	.44
S25	5	2.00	5.00	4.00*	1.22
S26	5	1.00	5.00	3.20*	1.64
S27	5	1.00	4.00	2.60*	1.14
S28	5	1.00	4.00	2.20	1.30
S29	5	3.00	5.00	4.00*	.70
S30	5	4.00	5.00	4.60*	.54

Based on the findings in Table 2, the majority of the participants acknowledge receiving a positive Rosenthal effect. These questionnaire items simply interrogated if any positive Rosenthal effect was out there before their university education and, if yes, how influential it was in their decisions about their future. Considering the mean score 5.00 stands for the “generally” option, the number of the students close to this option is noteworthy.

The second concern of this current study was whether there is a correlation between participants’ experience in the positive Rosenthal effect and their success at their first year at this EMI university. To obtain relevant data, students’ midterm exam results were analysed. It was also aimed to investigate if their experience also has correlation with their absence, which is also quite a common issue indicating the joy of students at school. Table 3 shows the correlation results:

Table 3*Correlations between the Rosenthal effect, absence, and exam results*

	Rosenthal effect	Absence	Midterms
Rosenthal effect	Pearson Correlation	-.274	1
	Sig. (2-tailed)	.217	.139
	N	22	30

Table 3 shows that there is no significant correlation between the Rosenthal effect and the participants' absences, nor their grades at tertiary level. Indeed, there is a negative correlation, to our surprise, between the positive Rosenthal effect and the participants' absences ($r = -.274$) and their midterm grades ($r = -.326$). Therefore, one can conclude that the higher the absences and midterm grades are, the less influential the positive Rosenthal Effect is in this case

CONCLUSION

As per the reflections from participant university students of this survey, it is clear that they had confronted the Rosenthal effect beforehand. Not many of them were adverse effects; on the contrary, the ones who were exposed to a positive Rosenthal effect while determining their career plans by their previous instructors were at an overwhelming level. Only a few of the participants seem to be of the opinion that they made their decisions concerning higher education at an EMI programme with no impedance from others.

The implications from the open-ended written interview are also justified with the descriptive findings of the questionnaire. The students who acknowledge a positive Rosenthal effect mostly from their former teachers and other respected acquaintances outnumbered others with a negative effect. The Rosenthal effect faced before tertiary education at an EMI institution is also seen to have a negative correlation with absences and success at university. More specifically, having been exposed to higher expectancy results in having more absence. Still, the exam scores turned out to be high, both of which may be an indication of students' relying on their background knowledge.

The numbers of EMI universities in Turkey are dramatically increasing. It is regarded by the parents, teachers, and most other societal clusters to be more prestigious than the instruction in students' L1 for certain reasons. However, these expectations do not always result in success or the happiness of students. Success and challenges experienced in EMI settings at HE level are some of the commonly investigated phenomena in EMI setting at HE level. Therefore, this research offers a deeper look at the field by dating back to the background of students. It does not only address to students' individual decision making, rather emphasizes how the eternal social factors may intriguingly influence their path. Even if success may come, other indications such as the lack of enthusiasm can be observed through absence or burn out states of students.

Limitations of the Study

This study was conducted at a full EMI university and all EFL learners were prospective EMI students. The data collection method for the qualitative part adopted was so due to the conventional deeds of the institution, and, thus, it promises little flexibility. Also, the institution was in the Southeastern Region of Turkey and thus the findings are valid for this context. Therefore, they may not be generalized for other EMI HE settings.

Statement of Contribution Rate

The authors of this research article contributed equally to all research processes.

Declaration of Conflict of Interest

As the author of the research, we state that we have no statement of interest / conflict.

Statement of Publication Ethics

All the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed in the entire process from the planning, implementation, data collection to the analysis of the data. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Scientific Research and Publication Ethics Actions" have been carried out.

During the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic media for evaluation.

Research Ethics Committee Approval Information

The committee involved in ethics evaluation: Kocaeli University Social and Human Sciences Ethics Committee

The date of ethics evaluation: 09/07/2020

The serial number of the document of ethics evaluation: 10017888-050.03 - 2020/09-03

REFERENCES

- Başıbek, N., Dolmacı, M., Cengiz, B. C., Bür, B., Dilek, Y., & Kara, B. (2014). Lecturers' perceptions of English medium instruction at engineering departments of higher education: A study on partial English medium instruction at some state universities in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1819-1825.
- Chang, J. (2011). A case study of the "Pygmalion Effect": Teacher expectations and student achievement. *International Education Studies*, 4(1), 198-201.
- Doğancay-Aktuna, S. 1998. The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-39. <https://www.doi.org/10.1080/01434639808666340>
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., & Jonkmann, K. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on Students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12.
- Howard, L. W., Li-Ping Tang, T., & Austin, J. M. (2015). Teaching critical thinking skills: ability, motivation, intervention, and the Pygmalion effect. *Journal of Business Ethics*, 128(1), 133-147.
- Karcher, M., Davidson, A., Rhodes, J., Herrera, C. (2011). Pygmalion in the program: the role of teenage peer mentors' attitudes in shaping their mentees' outcomes. *Applied Developmental Science*, 14(4). [10.1080/10888691.2010.516188](https://doi.org/10.1080/10888691.2010.516188)
- Kumar, D. V. (2018). The power of expectations: Undermining the role of Pygmalion Effect in mentoring. *CHRISMED Journal of Health and Research*, 6(2), 126-127.
- LaVoie, J. C., & Adams, G. R. (1973). Pygmalion in the classroom: An experimental investigation of the characteristics of children on teacher expectancy. <https://eric.ed.gov/?id=ED088973>
- Niari, M., Manousou, E., & Lionarakis, A. (2016). The pygmalion effect in distance learning: A case study at the Hellenic Open University. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19(1), 36-53.
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA Sage Publications.
- Poornima, S. C., & Diwakar, C. (2010). The dynamics of Pygmalion effect in organizations. *The IUP Journal of Soft Skills*, 4(1), 49-56.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 3, 16-20.
- Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of research design*. California: SAGE Publications, Inc.
- Zhu, C. (2014). The revelation of Rosenthal's Effect in student management. *IEEE Workshop on Advanced Research and Technology in Industry Applications (WARTIA)*, (pp. 619-621). China.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Rosenthal etkisi, ya da beklenti etkisi, öğrencilerin kariyerlerine şekil verecek noktalarda aldıkları kararlar üzerinde başkalarının; genellikle de öğretmen ya da ebeveynlerin, müdahil olma durumunu esas alır. Söz konusu yüksek öğrenimde eğitim dili olduğu zaman ise ebeveynlerin öğrenci evlatlarından beklentileri çoğunlukla İngilizce eğitim almaları yönünde gözlemlenmektedir. Öte yandan, literatür tarandığında öğrencilerin alan derslerini yabancı bir dilde alma durumuna karşın ciddi tedirginlikleri olduğu da gözlemlenmektedir. Bu çalışmada, Türkiye’de alan derslerini İngilizce veren bir üniversitedeki öğrencilerin, üniversite hayatları öncesinde maruz kaldıkları Rosenthal etkisinin yansımaları ele alınmıştır.

Yöntem

Çalışmanın katılımcıları, ilgili üniversitenin İngilizce hazırlık programında okumakta olan ve alan derslerini İngilizce alacak 30 öğrenciden oluşmaktadır. Nitel veriler, öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış bir mülakatla toplanmıştır. Öte yandan, nicel veriler için de Likert tipinde bir anket kullanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel dizayn izlenmiş olup, buna ek olarak korelasyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Elde edilen nitel bulgulara göre alan dersi eğitimlerini İngilizce alacak olan öğrencilerin bir kısmı, üniversite tercihlerinde böylesi bir programı kendi iradelerinin nihayetinde seçmemiş olduklarını belirtmişlerdir. Kimi öğrenci öğretmenin görüşlerinden, kimisi örnek gösterilen bir kimsenin gördüğü itibardan, kimisi ise doğrudan doğruya aile içinden gelen telkinlerle bu eğitim yoluna girmiştir. Nicel veriler de bu bağlamda destekleyici boyutlarda gözlemlenmiştir.

Öte yandan, üniversite öncesinde Rosenthal etkisini tecrübe eden öğrencilerin derslerde gösterdikleri devamlılık ve başarı, bu etkiye görece olarak daha az maruz kalanlardan daha tutarlı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, başkalarının etkisiyle yabancı dilde eğitim alacak olan öğrencilerin belki de kaygılarının bir tesiri olarak daha sistematik bir hazırlık eğitimi yaşantısı sürdürdüklerini de göstermektedir. Yine de aldıkları eğitime yönelik ilgileri, nitel verilere bakıldığında zayıf seyretmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Üniversite tercihlerinden önce ya da tercihleri esnasında Rosenthal etkisini tecrübe edip, alan derslerini İngilizce veren bir yüksek öğretim kurumuna yerleşen öğrencilerin nitel ve nicel verileri incelenmiştir. Sonuç olarak, bu etkiye maruz kalanların daha az devamsızlık yaptıkları ve nisbeten daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu belki de “başaramayacağım” kaygısının bir tezahürü olarak ortaya çıkmaktadır. Öte yandan, kendi hür iradesiyle bu tip bir eğitim kurumunu seçenler ise muhtemelen kendilerine İngilizce yeterliliği bakımından daha çok güvenip, bunun bir olumsuz yansıması olarak daha fazla devamsızlık yapmaktalar ve daha az başarılı sınav sonuçları elde etmekte. Özetlemek gerekirse, Rosenthal etkisinin getirdiği kaygı, daha tutarlı bir yüksek öğretim yaşantısına da sebep olabiliyorken, aynı kanaatin öğrencilerin duydukları heyecanda bulunmadığı da ifade edilebilir.

APPENDIX A

Questions for Standardized Open-Ended Written Interview

1. How do you regard your former teachers'/principals' influence (if there is any) over your university/department decisions?
2. Were there any other people who somehow influenced/inspired you while making your decision(s) about your university education at an EMI programme?
3. Did others' expectancy concerning your future/career plans result in positively or negatively for you?

APPENDIX B

Bilingual Questionnaire

Phase 1 / Bölüm 1

Authorities around me (teachers, principals etc.) and/or respected ones

(*Yakınımdaki otoriteler (öğretmenler, idareciler vs.) ve/veya saygı duyduğum kişiler*)

1) ... used to criticize me relatively more when compared to the others.
(*... hatalarımda beni diğer kişilere göre daha çok eleştirirdi.*)

A) Never (Asla) B) Almost never (Nadiren) C) Sometimes (Bazen) D) Usually (Çoğu Zaman) E) Generally (Genellikle)

2) ... used to honor me relatively less when compared to the others.
(*... başarılarımda beni diğer kişilere göre daha az onurlandırırldı.*)

A) Never (Asla) B) Almost never (Nadiren) C) Sometimes (Bazen) D) Usually (Çoğu Zaman) E) Generally (Genellikle)

3) ... used to be reckless for what I said.
(*... söylediklerime karşı umursamaz davranırlardı.*)

A) Never (Asla) B) Almost never (Nadiren) C) Sometimes (Bazen) D) Usually (Çoğu Zaman) E) Generally (Genellikle)

4) ... used to place me to the backbenches in the classroom.
(*... beni sınıfın arka sıralarında oturturlardı.*)

A) Never (Asla) B) Almost never (Nadiren) C) Sometimes (Bazen) D) Usually (Çoğu Zaman) E) Generally (Genellikle)

5) ... used to deal with me relatively less when compared to the others.
(*... benimle diğerlerine göre daha az ilgilenirlerdi.*)

A) Never (Asla) B) Almost never (Nadiren) C) Sometimes (Bazen) D) Usually (Çoğu Zaman) E) Generally (Genellikle)

6) ... did not use to act warmly to me when compared to my friends.
(*...diğer arkadaşlarımla karşılaştırıldığında bana bir birey olarak pek de sıcak davranmazlardı.*)

A) Never (Asla) B) Almost never (Nadiren) C) Sometimes (Bazen) D) Usually (Çoğu Zaman) E) Generally (Genellikle)

7) ... did not use to charge me with classroom activities (such as reading, acting out, responding).

(*...sınıfıçı bir aktivitede (okuma, canlandırma, soru cevaplama gibi) bana pek görev vermezdi.*)

A) Never (Asla) B) Almost never (Nadiren) C) Sometimes (Bazen) D) Usually (Çoğu Zaman) E) Generally (Genellikle)

- 8) ... did not interrogate a lot what my opinion was on an issue.
(... bir konu hakkında benim ne düşündüğümü fazla sorgulamazlardı.)
- A) Never (Asla) B) Almost never (Nadiren) C) Sometimes (Bazen) D) Usually (Çoğu Zaman) E) Generally (Genellikle)
- 9) ... did not use to question if I got the lesson that was taught.
(... ders anlattıktan sonra anlayıp anlamadığımı sorgulamazlardı.)
- A) Never (Asla) B) Almost never (Nadiren) C) Sometimes (Bazen) D) Usually (Çoğu Zaman) E) Generally (Genellikle)
- 10) ... did not use to ask about my future plans.
(... gelecekle ilgili planlarımı sormazlardı.)
- A) Never (Asla) B) Almost never (Nadiren) C) Sometimes (Bazen) D) Usually (Çoğu Zaman) E) Generally (Genellikle)

Phase 2 / Bölüm 2

- 11) The expectancy of my teachers from me was higher when compared to the others.
(Öğretmenlerimin benden beklentileri, diğerlerine olandan daha yüksekti.)
- A) Never (Asla) B) Almost never (Nadiren) C) Sometimes (Bazen) D) Usually (Çoğu Zaman) E) Generally (Genellikle)
- 12) My teachers' expectancy was a determinant factor pioneering my trail.
(Öğretmenlerimin beklentileri, yolumu çizmemde belirleyici olmuştur.)
- A) Never (Asla) B) Almost never (Nadiren) C) Sometimes (Bazen) D) Usually (Çoğu Zaman) E) Generally (Genellikle)
- 13) My teachers had a role in my preferring a university of English medium instruction.
(Üniversite sınavı sonucu İngilizce eğitim veren bir üniversiteyi tercih etmemde öğretmenlerimin tesiri olmuştur.)
- A) Never (Asla) B) Almost never (Nadiren) C) Sometimes (Bazen) D) Usually (Çoğu Zaman) E) Generally (Genellikle)
- 14) My teachers urged me while picking up my department at an EMI university.
(Üniversitedeki bölümümü tercih etmemde öğretmenlerim bana telkinde bulunmuşlardır.)
- A) Never (Asla) B) Almost never (Nadiren) C) Sometimes (Bazen) D) Usually (Çoğu Zaman) E) Generally (Genellikle)
- 15) Besides my own decisions, my teachers' suggestions also had an influence on the life that I have today.
(Bugün sahip olduğum hayatta kendi tercihlerim kadar, öğretmenlerimin yönlendirmeleri de etkili olmuştur.)
- A) Never (Asla) B) Almost never (Nadiren) C) Sometimes (Bazen) D) Usually (Çoğu Zaman) E) Generally (Genellikle)

Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education

Yazım Kuralları

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin öncelikli olarak araştırma ve yayın etiğine uygun olması gerekmektedir. Bu çerçevede, dergimize gönderilecek makalelerin dergimizin <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuje/page/5270> adresinde açıklanan " Etik İlkeler, Sorumluluklar ve Politikalar "'a uygun olması gerekmektedir.

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuje/writing-rules> adresinde "Yazım Kuralları" başlığı altında da açıklandığı üzere aşağıda belirtilen yazım kuralları çerçevesince hazırlanması gerekmektedir. Yazım kurallarına göre MS-Word kelime işlemci yazılımında hazırlanmış şablonu indirmek için [tıklayınız](#).

Makale Başlığı

Türkçe: 16 punto, Cambria, sola dayalı, sağ girinti 3 cm, sadece ilk kelimenin harfi büyük harfle yazılmalıdır, sonrasında 6 pt boşluk

İngilizce: 16 punto, Cambria, sağa dayalı, sol girinti 3 cm, sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır, öncesinde 6 pt boşluk

Yazar Bilgileri

Yazar isimleri 12 punto, Cambria, kalın olarak ve alt alta yazılmalıdır.

Yazar isimlerinden sonra "," koyularak ORCID bilgisine yer verilmelidir. Bir alt satırda kurum bilgisi (Üniversite adı, vb.), birim bilgisi (fakülte adı, vb.) ve e-posta adresi italik olarak yazılmalıdır.

Öz

Makalenin geneli hakkında fikir verecek şekilde Cambria, 10 punto ile 1 satır aralığında yazılmış, 250 kelimeyi geçmemelidir. Öz'de çalışmanın temelini oluşturan kavramlara yer verilmeli, araştırmanın amacına ve özelde araştırma odağına yer verilmelidir. Çalışmanın yöntem ve deseni ile veri toplama araçlarından bahsedilmelidir. Çalışmanın öne çıkan bulguları sunulduktan sonra araştırmanın sonuçlarına yer verilerek öz bölümü tamamlanmalıdır.

Öz bölümünü Anahtar Sözcükler bölümü takip etmelidir. Anahtar sözcükten sonra virgül konularak, anahtar sözcükler birbirinden ayrılmalıdır. Anahtar sözcüklerin 3 ile 5 arasında olması beklenilmektedir. Anahtar sözcükler, Cambria, 10 punto, yalnızca ilk kelimenin ilk harfi büyük olarak yazılmalıdır.

Abstract

Öz bölümünü İngilizce Abstract bölümü takip etmelidir. Öz için geçerli olan yazım kuralları geçerlidir. Anahtar sözcükler yerine Keywords ifadesi kullanılmalıdır.

BİRİNCİ SEVİYE BAŞLIK

Birinci seviye başlıklar (Örneğin Giriş, Yöntem, Sonuçlar, Kaynakça, gibi) yazılırken tüm kelimeler BÜYÜK HARF olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

İkinci Düzey Başlık

İkinci seviye başlıklar (Örneğin, Yöntem birinci seviye başlığı altında yer alan Katılımcılar/Örneklem alt başlığı) için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Her kelimenin sadece ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Üçüncü düzey başlık

Üçüncü seviye başlıklar (Örneğin Katılımcılar/Örneklem ikinci seviye başlığı altında yer alan Katılımcıların belirlenmesinde izlenen yöntem alt başlığı) kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Metin

Tüm makale boyunca metin için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Yasla (iki yana yasla), Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 6 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Şekil Başlıkları

Şekil kullanımlarında şekil konumu "Metinle Aynı Hizaya" olarak seçilmelidir. Şekil ismi şekil numarası ile birlikte şeklin üstünde olmalıdır. Şekil numarası "Şekil X" şeklinde kalın yazı tipi olarak yazılmalıdır. "Şekil X" ifadesinden önce ayrıca satır boşluğuna gerek yoktur, "Şekil X" ifadesinin paragraf aralığı önce 12 olarak belirlenmiştir. Şekil ismi bir satır alta italik olarak yazılmalıdır. Eğer şekil başka bir kaynaktan alınıyor ise mutlaka atıf sayfa numarası ile birlikte verilmelidir. Şekil adından sonra boşluk (Enter) bırakılmasına gerek yoktur, İtalik olan şekil başlığının paragraf aralığı "sonra 6" olarak hali hazırda formatlanmıştır. Tüm şekil, resim ve çizimlerin okunabilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Metin içerisinde Şekil 1'de gösterildiği üzere ifadesindeki gibi şekilden mutlaka bahsedilmelidir. .

Tablo Başlıkları

Açıklayıcı tablo ismi tablo numarası ile birlikte tablonun üstünde olmalıdır. Tablo numarası "Tablo X" şeklinde kalın yazı tipi olarak yazılmalıdır. Tablo başlığı italik olarak her kelimenin ilk harfi büyük olacak şekilde (Başlık stili) yazılmalıdır. Eğer tablo başka bir kaynaktan alınıyor ise mutlaka atıf sayfa numarası ile birlikte verilmelidir. Tablodan adından önce ayrıca satır boşluğuna gerek yoktur, "Tablo X" ifadesinin paragraf aralığı önce 12 olarak hali hazırda belirlenmiştir. Tablonun kendisinden sonra ayrıca boşluk bırakılmasına gerek yoktur.

Metin içerisinde "Tablo 1'de gösterildiği üzere" gibi tablodan mutlaka bahsedilmelidir. Tablonun düzenlenmesinde APA kuralları takip edilmelidir. Dikey çizgi kullanılmamalıdır. APA stiline göre tablolarda sadece en üst başlık grubunun altında ve üstünde tablo kenarlıkları olmalı ve sadece en alt satırın alt tablo kenarlığı olmalıdır. Diğer taraftan tablonun ana yapısını bozmamak kaydı ile okunabilirliği sağlamak adına önemli alt-başlıkların sunumunda yatay çizgilere yer verilebilir. Tablo içerisindeki metin Cambria 10 punto ile yazılmalıdır.

Tablodan sonra eğer metin ile devam ediliyorsa "Gir tuşu" ("Enter") ile bir satırlık boşluk oluşturulmalıdır. bu satırın önce ve sonra paragraf aralığı 0 olarak ayarlanmalıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu başlık altında araştırmanın kısıtlarına mutlaka detaylıca yer verilmelidir. Metin yine 11 punto, Cambria fontunda ve tek satır aralıklı olmalıdır.

Destek ve Teşekkür

Makalenin bir bölümünün daha önceden sunulduğu konferans vb. var ise beyan edilmelidir. Makale daha geniş kapsamlı bir araştırmanın / projenin bir bölümü ise araştırmanın ya da projenin başlığı da yazılarak beyan edilmelidir. Örneğin, bir yüksek lisans tezinin bir bölümü makale olarak gönderildi ise tezin başlığı da yazılarak beyan edilmelidir. Eğer araştırma bir kurum tarafından desteklenen bir projeden (BAP Projesi, TÜBİTAK Projesi gibi) vb. üretildi ise proje numarasına, proje adı ve projenin bitiş tarihi (proje bitmedi ise devam eden proje olduğu ifade edilerek) yazılarak beyan edilmelidir. Eğer bu kapsamda bir beyan yok ise, "Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır" şeklinde bir ifade yazılmalıdır. Bu bölüm zorunludur.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birden fazla yazarı olması durumunda araştırmanın yazarlarının katkı oranları beyan edilmelidir. Farklı senaryolar için örnekler aşağıda sunulmaya çalışılmıştır. Makalenin yazarları kendi araştırma süreçlerine yönelik benzer bir metin kaleme almak zorundadırlar. Bu bölüm zorunludur.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir çıkar çatışması olup olmadığını ifade etmelidir. Eğer bir çatışma beyanı yok ise "Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz" şeklinde beyanda bulunulması gerekmektedir.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. 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.

Olgu sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formunun imzalandığına dair bilgiye yer verilmesi gereklidir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı, etik değerlendirme kararının tarihi ve etik değerlendirme belgesi sayı numarasına yer verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Kaynakça birinci seviye başlık olarak yazılmalıdır. Metin içerisindeki tüm atıflara kaynakça altında MUTLAKA yer verilmelidir. Kaynakça altında yer verilen tüm kaynaklara da MUTLAKA metin içerisinde atıf verilmiş olmalıdır. Bu çapraz kontrolün yapılması yazar(lar)ın sorumluluğu altındadır.

Kaynakların sunumunda APA 7 kurallarına uyulmalıdır. Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir. Asılı girintileme: 0,6 cm olarak belirlenmelidir.

Sık kullanılan kaynakça çeşitleri için Şablonda örneklere yer verilmiştir.

APA 7 yönergeleri için açık kaynak https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_formatting_and_style_guide/general_format.html adresi incelenebilir.

Genişletilmiş İngilizce/Türkçe Öz (Extended Abstract)

Çalışmanın sonunda Türkçe çalışmalarda genişletilmiş İngilizce Öz'e, İngilizce çalışmalarda genişletilmiş Türkçe Öz'e yer verilmelidir. Metin biçimlendirmesi (11punto büyüklüğünde, Cambria karakteri kullanılarak) bozulmadan, 750-1000 kelimedenden oluşan geniş İngilizce öz yazılmalıdır. Bu öz alt başlıklar (Introduction, Method, Results, Discussion and Conclusion vb.) içermeli, makalenin temel fikirlerinin tümünü kapsayacak biçimde, paragraflar halinde olmalıdır. Geniş İngilizce öz yeni bir sayfadan başlamalıdır.

Araştırma Etiğine Yönelik Açıklamalar

Yöntem Başlığı altında "Araştırma Etiği" alt başlığına ve bu alt başlık altında üçüncü düzey başlık "Etik kurul izin bilgileri" alt-başlığına yer verilmesi zorunludur. Bu bölümler altında yer alması gereken içeriğe yönelik bilgilere Şablon dosyada yer verilmiştir.

Makalenin son bölümünde yine "Yayın Etiği Beyanı" başlığı altında Şablon dosyada açıklanan bilgilere yer verilmesi zorunludur.

Benzer şekilde Şablon dosyada belirtildiği üzere makalenin son bölümünde "Destek ve Teşekkür", "Araştırmacıların Katkı Oranı", "Çatışma Beyanı" bölümlerinin doldurulması zorunludur.

Özgünlük Raporu

Yazarlar intihalden (plagiarism) kesinlikle kaçınmalıdır. Bilimsel etik sorunlarının en başında gelen intihal, daha önce yayımlanmış bir yayının (bu yazarın daha önce yayınladığı kendi yayını da olabilir) tümünün ya da bir kısmının kaynak gösterilmeden alınarak yeni yayın gibi yeniden yayınlanmasıdır. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi intihali önlemek için yazarlardan yaygınlığı kabul görmüş bir intihal yazılımını kullanarak intihal raporu göndermelerini talep eder. Makale gönderim aşamasında yazar(lar) özgünlük raporunu göndermek zorundadırlar. Rapor kaynakça hariç en fazla %20'nin altında olmak zorundadır.



Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education

Yazışma Adresi Mailing Address
Eğitim Fakültesi Dekanlığı Dean of Faculty of Education
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi Kocaeli University Umuttepe Campus
41380 İzmit Kocaeli 41380 İzmit Kocaeli
Türkiye Turkey

Telefon Telephone
+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer Fax
+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta E-mail
kuje@kocaeli.edu.tr kuje@kocaeli.edu.tr

Web Adresi Web Address
http://dergipark.gov.tr/kuje http://dergipark.gov.tr/kuje

E-ISSN E-ISSN
2636-8846 2636-8846