

EKU

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

Yılda iki kez yayınlanan uluslararası hakemli dergi /
A biannual peer-reviewed international journal

ISSN: 1304-9496

Aralık 2021 / December 2021

Cilt 17 Sayı 2 / Volume 17 Issue 2



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



ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART
UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION

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

Aralık 2021, 17(2) December 2021, 17(2)

Yılda iki kez yayımlanan hakemli uluslararası dergi A biannual peer-reviewed international journal

ISSN: 1304-9496

Dizinlendiği Veri Tabanları / Indexing

- EBSCO Education Source
(<https://www.ebscohost.com/titleLists/eue-coverage.htm>)
- EBSCO Education Research Complete
(<https://www.ebscohost.com/titleLists/ehh-coverage.htm>)
- Educational Research Abstracts Online
(<https://www.tandfonline.com/action/aboutThisDatabase?show=publicationsCovered&pubCode=era>)
- Türk Eğitim İndeksi
(<http://www.turkegitimindeksi.com/Search.aspx?where=journal&field=issn&text=1304-9496>)

İletişim Adresi / Contact Address:

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

Copyright © 2021 – Eğitimde Kuram ve Uygulama [Journal of Theory and Practice in Education]

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

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

Sahibi / Owner

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

Editör / Editor

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

Alan Editörleri / Section Editors

Bekir ÇELİK, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Durmuş ÖZBAŞI, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Gamze SERT TEZCAN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Halime ÖZTÜRK ÇALIKOĞLU, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Salim RAZI, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Serkan İZMİRLİ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*
Yahya Han ERBAŞ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*

Türkçe Dil Editörü / Turkish Language Editor

Melek KÜLCÜ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*

İngilizce Dil Editörü / English Language Editor

Kürşat CESUR, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*

Yayın Kurulu / Publication Board

Ahmet DOĞANAY, *Çukurova University, Turkey*
Ahmet NALÇACI, *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*
Filomena CAPUCHO, *Catholic University, Portugal*
Gunta KRAGE, *University of Latvia, Latvia*
Heinke RÖBKEN, *University of Oldenburg, Germany*
Kadir DEMİR, *Georgia State University, USA*
Mehmet BAŞTÜRK, *Balıkesir University, Turkey*
Mehmet GÜLTEKİN, *Anadolu University, Turkey*
Muammer DEMİREL, *Bursa Uludağ University, Turkey*
Mustafa SÖZBİLİR, *Atatürk University, Turkey*

Sayın Okuyucu,

EKU Editörler kurulu, 6 makale içeren 2021 yılının ikinci sayısını sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktadır. İçindekiler bölümünde makalelerin başlıklarına ve yazarlara ilişkin bilgileri bulabilirsiniz.

İyi okumalar dileriz...

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Editör

Dear Reader,

The editorial team of JTPE is proud to publish the second issue of 2021 with 6 new articles. The content pages present the titles of articles and the names of authors.

Enjoy reading...

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Editor

İçindekiler / Table of Contents

The Validity and Reliability Study of Parent Report of the Childhood Executive Functioning Inventory for Preschoolers <i>Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri-Ebeveyn Formunun Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</i> Beyza Hamamcı, İbrahim Hakkı Acar & Gülden Uyanık Article Type: Research Article / Makale Türü: Araştırma Makalesi	1-10
Okul-Aile İş Birliği: Azerbaycan'da Bir Durum Çalışması <i>School-Family Collaboration: A Case Study in Azerbaijan</i> Gulshan Alizada & Mualla Bilgin-Aksu Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article	11-40
Ortaokul Öğrencilerinde Çok Boyutlu Akademik Motivasyonsuzluğun Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü <i>The Role of Multidimensional Academic Amotivation in Predicting Academic Achievement among Middle School Students</i> İlhan İlter Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article	41-57
Research into Pre-Service English Teachers' Perceptions regarding Deductive and Inductive Teaching Approaches to Teaching Grammar to Young Learners <i>Çocuklara Dilbilgisi Öğretiminde Tümdengelim ve Tümevarım Yaklaşımları: İngilizce Öğretmen Adaylarının Gözünden</i> Gülten Koşar Article Type: Research Article / Makale Türü: Araştırma Makalesi	58-68
Öğrenci Projelerinin Genellenebilirlik Kuramı ile İncelenmesi <i>Examining Student Projects with Generalizability Theory</i> Durmuş Özbaşı & Serdar Arcagök Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article	69-78
Öğretmen Adaylarının Öğretmen Profesyonelliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi <i>Investigation of Pre-service Teachers Views on Teacher Professionalism</i> Sibel Güven & Emel Kırat Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article	79-104



The Validity and Reliability Study of Parent Report of the Childhood Executive Functioning Inventory for Preschoolers

Beyza Hamamcı¹, İbrahim Hakkı Acar², Gülden Uyanık³

¹ Department of Elementary and Early Childhood Education, Faculty of Education, Middle East Technical University, Ankara, Turkey, beyza@metu.edu.tr

² Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, Özyeğin University, Istanbul, Turkey, ibrahim.acar@ozyegin.edu.tr

³ Department of Primary Education, Atatürk Faculty of Education, Marmara University, Istanbul, Turkey, guyanik@marmara.edu.tr

Corresponding Author: Beyza Hamamcı

Article Type: Research Article

Acknowledgement: This research was presented at “VIIth International Eurasian Educational Research Congress (EJER)” on September 10th, 2020.

To Cite This Article: Hamamcı, B., Acar, İ. H., & Uyanık, G. (2021). The validity and reliability study of parent report of the childhood executive functioning inventory for preschoolers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 1-10. doi: 10.17244/eku.884918

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. In this study, the data were collected before 2020, and voluntary participation of study group was observed during the data collection period.

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri-Ebeveyn Formunun Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Beyza Hamamcı¹, İbrahim Hakkı Acar², Gülden Uyanık³

¹ Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye, beyza@metu.edu.tr

² Psikoloji Bölümü, Sosyal Bilimler Fakültesi, Özyeğin Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, ibrahim.acar@ozyegin.edu.tr

³ Temel Eğitim Bölümü, Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, guyanik@marmara.edu.tr

Sorumlu Yazar: Beyza Hamamcı

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Bilgilendirme: Bu araştırma, 10 Ekim 2020 tarihinde “VIIth International Eurasian Educational Research Congress (EJER)” konferansında sunulmuştur.

Kaynak Gösterimi: Hamamcı, B., Acar, İ. H., & Uyanık, G. (2021). The validity and reliability study of parent report of the childhood executive functioning inventory for preschoolers. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 1-10. doi: 10.17244/eku.884918

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışmada veriler 2020 yılı öncesi toplanmış olup, veri toplama sürecinde katılımcıların gönüllü katılımı gözlemlenmiştir.



Validity and Reliability Study of Parent Report of the Childhood Executive Functioning Inventory for Preschoolers

Beyza Hamamcı¹, İbrahim Hakkı Acar², Gülden Uyanık³

¹ Department of Elementary and Early Childhood Education, Faculty of Education, Middle East Technical University, Ankara, Turkey

beyza@metu.edu.tr, ORCID: [0000-0001-9926-4345](https://orcid.org/0000-0001-9926-4345)

² Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, Ozyegin University, Istanbul, Turkey

ibrahim.acar@ozyegin.edu.tr, ORCID: [0000-0003-4007-5691](https://orcid.org/0000-0003-4007-5691)

³ Department of Primary Education, Ataturk Faculty of Education, Marmara University, Istanbul, Turkey

guyanik@marmara.edu.tr, ORCID: [0000-0001-9947-8159](https://orcid.org/0000-0001-9947-8159)

Abstract

The present study aims to adapt the parent-report of the "Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI)" into Turkish to use with preschool children. The CHEXI is a rating instrument by which parents evaluate the executive functioning of children between ages of 4 and 12 years. The sample of the present study consists of parents of 212 children attending 37 public preschools during 2019 – 2020 academic year. Children's ages range from 48 to 72 months. Parents completed the CHEXI, Children's Behavior Questionnaire-Short Form (CBQ-SF), and Demographic Information Form. Results from the Confirmatory Factor Analysis showed that the CHEXI has two factors aligned with the original structure; $\chi^2(250) = 383,275$, CFI=0.90, RMSEA=0.05 [90% CI 04, 06], SRMR=0.05. These dimensions are Working Memory and Inhibitory Control. As a result of the item-level independent t-test conducted for the upper and lower 27% groups, all items were significantly different between groups. The internal reliability (Cronbach's Alpha) values of the inventory were found to be .90 for the Working Memory and .78 for the Inhibitory Control subscale. This was also true for composite reliability. In addition, there was a significant correlation between CHEXI and CBQ-SF's subscales, indicating criterion validity. The findings of the present study suggest that CHEXI could be used with parents of preschool children in Turkey.

Article Info

Keywords: Assessment, early childhood, executive function, parent

Article History:

Received: 22 February 2021

Revised: 19 June 2021

Accepted: 5 July 2021

Article Type: Research Article

Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri-Ebeveyn Formunun Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Öz

Bu çalışmanın amacı "Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri (ÇDYİE)" Ebeveyn Formu'nun okul öncesi yaş grubu için Türkçe'ye uyarlanmasıdır. 4-12 yaş aralığındaki çocukların yürütücü işlevlerini ebeveynler tarafından değerlendirilen ÇDYİE bir derecelendirme aracıdır. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında 37 okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 48-72 ay grubundaki 212 çocuğun ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ÇDYİE ebeveyn formu, Çocuk Davranış Listesi-Kısa Formu (ÇDL-KF) ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları ÇDYİ'nin işleyen bellek ve ketleyici kontrol olmak üzere iki faktörlü yapısının orijinal yapısı ile örtüştüğü bulunmuştur; $\chi^2(250) = 383,275$, CFI=0.90, RMSEA=0.05 [90% CI 04, 06], SRMR=0.05. Ölçek maddelerinin üst ve alt %27'lik grupları arasında yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına göre tüm maddeler gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlık (Cronbach's alpha) değerleri işleyen bellek alt boyutu için ,90 ve ketleyici kontrol alt boyutu için ,78 olarak bulunmuştur. Güvenirlik değerleri, Kompozit Güvenirlik değerleri için de geçerlidir. Kriter geçerliğinde ÇDYİE ve ÇDL-KF alt boyutları arasında anlamlı düzeyde korelasyon bulunmuştur. Bulgular, ÇDYİE'nin Türk okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleri ile kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Makale Bilgisi

Anahtar kelimeler:

Değerlendirme, ebeveyn, erken çocukluk, yürütücü işlev

Makale Geçmişi:

Geliş: 22 Şubat 2021

Düzeltilme: 19 Haziran 2021

Kabul: 5 Temmuz 2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Introduction

Children display substantial improvements in all developmental domains during preschool years. Executive function (EF) is one of the important developmental domains that support children's concurrent and future social and academic outcomes. Executive function refers to an umbrella term for various cognitive processes that are at the center of goal-directed behaviors, thoughts, and emotions (Huizinga, Baeyens & Burack, 2018). In the light of the relevant studies, the EF has been conceptualized with three components: inhibitory control, working memory, and mental flexibility (Lehto, Juujärvi, Kooistra & Pulkkinen, 2003; Miyake et al., 2000). Inhibitory control entails the ability to suppress/prevent dominant thinking processes or actions that are not about the predetermined goal (Rothbart & Posner, 1985). Working memory is a cognitive process to hold information and manipulate it in required situations (Baddeley, 1992). And, mental flexibility is the ability to change thoughts or actions according to the changing demands of a situation (Loftis, 2016). Miyake and colleagues (2000) found that each component of EF is independent and at the same time interrelated. For example, to utilize inhibitory control, children need working memory while knowing what should be inhibited and keeping their attention focused on a relevant task; and, in using mental flexibility, they need working memory and inhibitory control (Diamond, 2013).

The development of EF begins in early childhood and continues through adolescence in parallel with the development of the frontal lobe in the brain (Brown, 2002). Preschool years are considered as a period in which significant improvements take place in EF (Best & Miller 2008; Garon, Bryson & Smith, 2008). On that ground, the linear development of EF turns into a stable trajectory starting at the beginning of middle childhood; nevertheless, it slowly continues to develop later in the life (The Center on the Developing Child, 2020). In preschool years, EF is an important predictor of concurrent and future mathematics and literacy skills (Blair & Razza, 2007; McClland, Acock, Piccinin, Rhea & Stallings, 2013; Ursache, Blair & Raver, 2012).

The assessment of executive function in early childhood is important for researchers and educators who would like to understand how it develops as well as its contributions to children's learning and development. Historically, there has been an improvement in assessment of the EF. Progress has been made with the development of child-friendly tasks which are developmentally appropriate, drawing attention to ecological validity, increasing the sophistication and accuracy of statistical analyses, and the combination of neuropsychological and neurophysiological measurements (Hughes, 2011). Further, there are two major approaches to the assessment of the EF; performance-based assessment and ratings of EF. Performance-based assessment contains task-based tools that are employed by independent researchers with children in structured environments (e.g., lab). Ratings of EF refer to measures of the EF completed by adults (e.g. parent, teacher, etc.) to reflect their perceptions of the children's EF. Performance-based EF tasks are carried out in a quiet and well-prepared place with the least amount of distractions thus, they do not represent the home, school, and social environment of the child (Anderson, 2002). Although performance-based tasks are accepted as the standard way of measuring the cognitive skills of the child, executive function scales explain the behavioral performance of executive function skills in the context of everyday life (Gioia, Isquith, Guy & Kenworthy, 2000). In this context, measuring tools that evaluate children's behavior through observations provide an advantage in obtaining information from the children's daily environment (home, school, etc.), thus providing a global understanding of the behavior (Nilsen, Huyder & Liebermann, 2016).

Various inventories have been used for the executive functions: the observer's report (e.g., Behavior Rating Inventory of Executive Function [BRIEF (Gioia, Isquith, Guy & Kenworthy, 2000)]; Childhood Executive Functioning Inventory [CHEXI (Thorell ve Nyberg, 2008)]; Comprehensive Executive Function Inventory [CEFI (Naglieri ve Goldstein, 2014)]). BRIEF is administered by parents and teachers to assess EF of children between the ages of 5-18 years. The inventory is an 86 item measuring tool; made of 8 sub-dimensions (suppression, set-shifting, emotional control, initiation, working memory, planning, regularity, and monitoring) and two comprehensive indexes (behavioral regulation and metacognition index). The CHEXI has parent and teacher reports of EF that is for children between the ages of 4-12. The inventory is a 26-item measuring tool that consists of two factors (inhibitory control and working memory). The CEFI is also parent and teacher reports of EF for children between the ages of 5-18. The inventory is a 100-item measuring tool consisting of nine sub-dimensions (attention, emotion regulation, flexibility, inhibitory control, initiation, organization, planning, self-monitoring, and working memory). Considering the utilization of the rating scales to assess children's EF, evaluating the psychometric properties of the CHEXI during the preschool years is important.

There has been a lack of studies in the Turkish context aiming to develop or adapt EF-based measures for preschool children (Taşkın-Gökçe & Kandır, 2019). From this perspective, the present study focuses on the validity and reliability analyses of the CHEXI (Thorell & Nyberg, 2008) with Turkish preschoolers. Thorell and Nyberg (2008), who were developers of the CHEXI, pointed out the necessity of a new inventory because other inventories' items had reflected symptoms of Attentional Deficit Disorders (ADHD), not the EF itself per se. For instance, the BRIEF as the most common inventory contains items reflecting ADHD symptoms, referring to impulsivity and attentional deficit

defined in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (American Psychiatric Association, 1994). For this reason, Thorell and Nyberg (2008) developed the CHEXI to reflect the core aspects of the executive function: working memory and inhibitory control. In addition, it is important to employ developmentally appropriate measurement tools in assessing children's EF. On that ground, the purpose of the current study was to adapt parent-report of the CHEXI (Thorell & Nyberg, 2008) with Turkish parents who had preschool-aged children.

Method

Research and publication ethics were followed. In this study, the data were collected before 2020, and voluntary participation of study group was observed during the data collection period.

Sample Group

The sample of this research consisted of the parents of 212 children attending preschool in 37 classes of 6 preschools affiliated to the Istanbul Provincial Directorate of National Education in the first semester of the 2019-2020 academic year. Children's ages were between 48 and 72 months ($M=59.54$; $SD=6.85$). Of these children, 100 were girls (47.2%) and 112 were boys (52.8%). The percentages of children's attendance years to preschool education was one year for 37.7% ($n=80$), two years for 45.3% ($n=96$), three years for 13.7% ($n=29$), and 3.3% were missing. In considering the mother's data; their ages were between 22 to 73 ($M=35.60$; $SD=5.76$); 72 mothers (34%) had educational degrees between primary school and high school, 138 mothers (65.1%) had bachelor and graduate degrees and two mothers' (9%) answers were missing. 77 mothers (36.3%) reported as working full-time, 24 mothers (11.3%) reported as working part-time, 106 mothers (50%) did not work, and five mothers' (2.4%) answers were missing. Regarding of fathers' data; their ages were between 26 to 64 ages ($M=38.27$; $SD=5.30$); 93 fathers (43.9%) had between primary school and high school degrees, 114 fathers (53.7%) had between bachelor and postgraduate degrees, and five fathers' (2.4%) answers were missing. 195 fathers (92%) reported as working full-time, eight fathers (3.8%) reported as working part-time, two fathers (9%) did not work, and seven fathers' (3.3%) answers were missing. Considering family's total income; 50 families (23.6%) had to earn between 4000 TL and below, 115 families (54.3%) had to earn between 4001 and 10000, 29 families (13.6%) had to earn 10001 TL and above and finally, 18 families' (8.5%) answers were missing. The SES variable was calculated by averaging z scores of parental education level and the family's total income.

Data Collection Tools

Parent and Child Information Form

The demographic information form was used in the study comprised of 15 questions pertaining to information about the children, the mother, and the father. In this form, there were questions about the child to obtain information regarding child's age, gender, attendance years to preschool education, development, and health-related questions and questions to determine regular medication taken by the child. Regarding the parents, the questions were asked to determine their age, level of education, employment status, and income status. The form was filled out by the parents.

Childhood Executive Functioning Inventory

The 5-point Likert-type scale was developed by Thorell and Nyberg (2008) entitled "The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI)" to evaluate the executive function skills of children by teachers and parents (1: "Definitely not true", 5: "Definitely true") (see Appendix-A to sample items). This inventory consists of 26 items and two factors (working memory and inhibitory control). The test-retest reliability coefficient of the original scale was 0.89, while it was 0.86 for the inhibitory control and .75 for the working memory.

Adaptation Study of the Childhood Executive Functioning Inventory into Turkish

Thorell and Nyberg's (2008) study showed that as a result of the factor analysis of parent form, there were two factors (working memory and inhibitory control). Test-retest reliability for parent evaluations was found to be .89. However, the correlation values of laboratory measurements and CHEXI parental assessment were found to be between .26 and .33. The correlation values of the CHEXI parental assessment with the symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder were found to be ranging from .26 to .36. Finally, the correlation values of CHEXI parental assessment with early academic skills were found to be between -.41 and -.16.

Turkish adaptation of the CHEXI was conducted by Kayhan (2010) with 134 children's parents and teachers. Children's ages were between 70 months and 100 months, with a mean age of 83 months. The results of Kayhan's (2010) study; test-retest reliability value of the parent-reported whole scale was .89. It was found that the two-factor structure of the inventory explained 67% of the variances and the correlation values between the two factors in the

teacher-report were .69. Although the CHEXI was developed for children aging between 4 to 12, the adaptation study did not involve children who were 48-69 months. The teacher form of CHEXI for children covering the period of 48-72 months was studied by Arslan-Çiftçi, Uyanık, and Acar (2020) based on the items adapted by Kayhan (2010). In the study, by removing the 25th and 26th items from the 26-item form adapted by Kayhan (2010), a 24-item form was obtained by preserving its two-factor structure. In Arslan-Çiftçi and colleagues' (2020) adaptation study of the inventory with teachers, the reliability was found to be .95 for the working memory and .89 for the inhibitory control, while the test-retest reliability values were found to be .89 for working memory and .85 for the inhibitory control.

In the present study, we used the teacher-report version that was adapted by Arslan-Çiftçi and colleagues (2020) with parents.

Children's Behavior Questionnaire - Short Form

The 7-point Likert-type scale was developed by Putnam and Rothbart (2006) with the title of "Children's Behavior Questionnaire (CBQ-SF)" to measure the temperamental characteristics of children (1: "Extremely untrue of your child" 7: "Extremely true of your child") and has 94 items and 15 sub-dimensions (activity level, anger/frustration, approach/positive participation, attentional focusing, discomfort, falling reactivity/soothability, fear, high-intensity pleasure, impulsivity, inhibitory control, lack shyness, low-intensity pleasure, perceptual sensitivity, sadness and smiling). In the internal consistency analysis of the original scale, the reliability coefficients obtained from the sub-dimensions of the scale are .65 and above. Although internal consistency may appear low, it has been shown to be accepted value for internal reliability (Hair et al., 2014). The adaptation study of the measurement tool to Turkish was conducted by Akın Sarı, İşeri, Yalçın, Akın Aslan, and Şener (2012). For the purpose of the present study, we used attentional focusing and inhibitory control subscales. It was found that the internal consistency coefficient values for the inhibitory control and attentional focusing were .75 and .72, respectively in the original study (Putnam & Rothbart, 2006). Akın Sarı and colleagues (2012) found internal consistency of .63 for attentional focusing and .67 for inhibitory control in Turkish version of the scale. With the present sample, the reliability values were found as .63 for attentional focusing and .69 for inhibitory control.

Data Collection Procedures

Once the school administration approved the study protocol, we contacted teachers and parents to ask for their consent. As a next step, the forms and data collection tools were given to parents by the teachers. Consented parents completed forms and returned their completed forms to the researcher.

Data Analysis

SPSS 21 and Mplus 7.4 (Muthén & Muthén, 2012) were used to analyze the data. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to test whether the scale structure revealed by Thorell and Nyberg (2008) was also valid with Turkish parents. The CFA is utilized to determine the fitting of a structured measure with a new sample (Harrington, 2008). Before moving into CFA analysis, we tested the multivariate normality assumptions by using the criteria of skewness of ± 3 and kurtosis of ± 7 (Kline, 2005). In addition, we utilized restricted maximum likelihood estimator in our CFA models, which has been shown to be providing accurate results in the presence of nonnormality (Li, 2015).

Comparative Fit Index (CFI; Bentler, 1995), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA; Browne & Cudeck, 1992), and Standardized Root Mean Square Residual (SRMR; Bentler, 1995; Hu & Bentler, 1999) model fit indices were used to test the fit of the CFA model with the current data. RMSEA values lower than 0.08 are considered to be acceptable (Brown & Cudeck, 1992; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996). CFI values are above 0.9 constitutes an acceptable fit index (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012; Kline, 2005; Marsh, Balla & McDonald, 1988).

The correlations between the sub-dimensions and the differences between the upper 27% and lower 27% groups were calculated with the independent samples t-test. In addition, the CBQ-SF (Akın Sarı et al., 2012) was used for criterion validity. The internal reliability of the scale was calculated with Cronbach's Alpha and Composite Reliability (Raykov, 1997) methods.

Findings

Table 1. Results from Confirmatory Factor Analysis, Reliability, and Lower-Upper Group Differences

CFA loadings (N=212)	Total Item Correlation (n=191)	n	Lower 27%			Upper 27%			t
			M	SD	n	M	SD		

Working Memory	$\alpha = .90$		59	1,25	,16	58	2,67	,44	-22,96**
	CR= ,90								
Item 1	,62	,59	58	1,08	,28	58	3,44	,68	-24,42**
Item 3	,59	,57	57	1,00	,00	58	2,27	,64	-14,97**
Item 6	,63	,60	57	1,03	,18	58	3,44	,65	-28,98**
Item 7	,62	,59	56	1,12	,33	58	3,31	,62	-23,10**
Item 9	,49	,52	58	1,00	,00	58	2,39	,79	-13,40**
Item 12	,51	,52	57	1,00	,00	58	3,22	,62	-27,44**
Item 14	,59	,58	58	1,01	,13	58	3,55	,62	-30,17**
Item 17	,64	,62	58	1,00	,00	58	2,69	,77	-16,56**
Item 19	,67	,64	58	1,00	,00	58	2,69	,68	-18,90**
Item 20	,77	,74	57	1,00	,00	58	3,06	,72	-21,62**
Item 21	,68	,64	55	1,00	,00	58	3,22	,46	-35,81**
Item 23	,59	,54	49	1,00	,00	58	3,34	,64	-25,76**
Item 24	,76	,75	58	1,00	,00	58	3,24	,54	-31,61**
Inhibitory Control	$\alpha = .78$		59	2,02	,34	58	3,48	,40	-21,01**
	CR= ,80								
Item 2	,27	,22	57	1,68	,46	58	4,37	,48	-30,14**
Item 4	,62	,52	58	1,12	,32	58	3,74	,66	-26,94**
Item 5	,49	,43	58	1,48	,50	58	3,72	,67	-20,35**
Item 8	,58	,46	59	1,59	,49	58	3,89	,72	-20,22**
Item 10	,27	,22	59	2,05	,75	58	4,98	,13	-29,23**
Item 11	,54	,49	58	2,19	,75	58	4,48	,50	-19,15**
Item 13	,55	,47	58	1,01	,13	58	3,50	,65	-28,27**
Item 15	,64	,55	59	1,62	,48	58	4,41	,49	-30,61**
Item 16	,62	,53	54	1,00	,00	54	3,50	,60	-30,28**
Item 18	,63	,55	58	1,50	,50	58	4,25	,51	-29,14**
Item 22	,49	,39	57	1,00	,00	58	3,34	,63	-27,80**

** $p < .001$. CR=Composite Reliability

Considering the model fit indices, it was found that this model fit well with the data ($\chi^2(250) = 383,275$, CFI=0.90, RMSEA=0.05 [90% CI 04, 06], SRMR=0.05). Factor loadings were significant (see. Table 1). In addition, the internal consistency values of the factors in the current study are $\alpha = .90$ (CR =,90) for Working Memory and $\alpha = .78$ (CR=,80) for Inhibitory Control. Further, we examined the lower and upper 27% group differences for each item and sub-dimensions. As shown in Table 1, significant differences have been found between the lower and upper groups at both the item and sub-dimension levels.

Table 2. Correlation values between the CHEXI subscales, criterion measures, and demographic variables

		1	2	3	4	5	6
CHEXI	1. Working Memory	-					
	2. Inhibitory Control	,547**	-				
CBQ-SF	3. Attentional Focusing	,353**	,438**	-			
	4. Inhibitory Control	,246**	,333**	,454**	-		
	5. Child Sex	,006	-,068	-,152*	-,077	-	
	6. Child Age	,206	-,060	,220**	,170*	,075	-
	7. Family SES	,052	,112	,163*	,029	-,076	-,007

Note: CHEXI: Childhood Executive Function Inventory. CBQ-SF: Children’s Behavior Questionnaire-Short Form. SES: Socioeconomic Status. Child Sex (1= Girls, 2= Boys). * $p < .05$; ** $p < .001$

As seen in Table 2, the CHEXI’s subscales significantly and positively correlated with the CBQ’s subscales, indicating criterion validity. In detail, working memory was significantly correlated with attentional focusing ($r = .547$; $p < .001$) and inhibitory control ($r = .246$; $p < .001$) of the CBQ. Inhibitory control of the CHEXI was significantly correlated with attentional focusing ($r = .438$; $p < .001$) and inhibitory control ($r = .333$; $p < .001$) of the CBQ. See Table 2 for details.

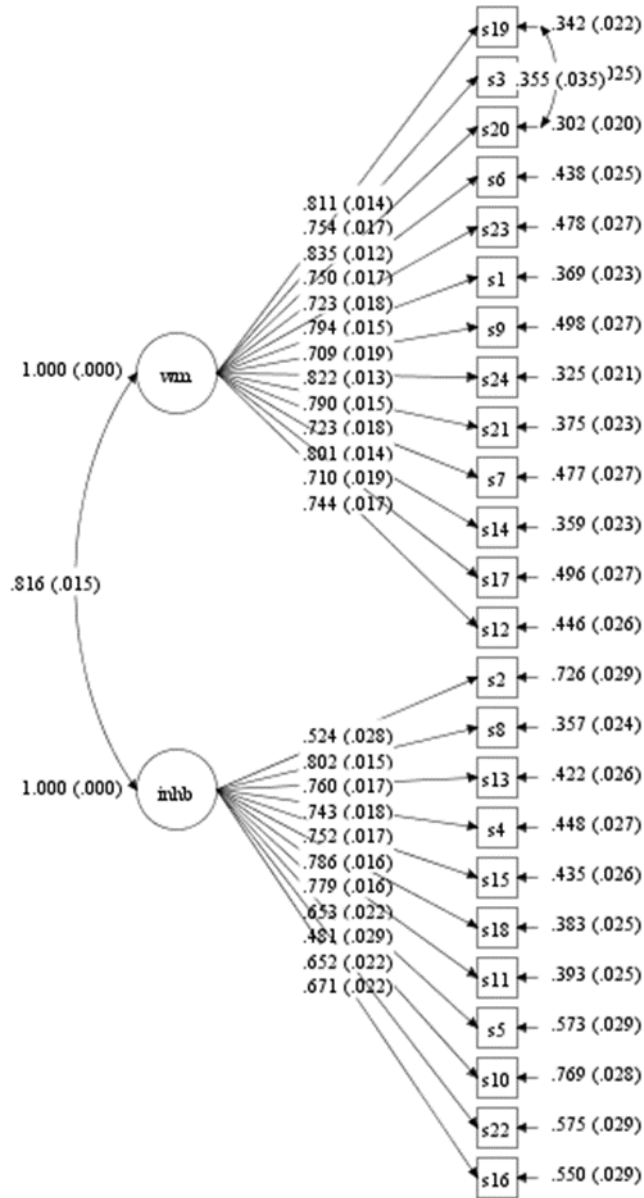


Figure 1. Diagram for the Confirmatory Factor Analyses. WM = Working Memory. INHB= Inhibitory Control

Discussion and Conclusion

The purpose of the present study was to examine the reliability and validity of the parent-report of the CHEXI for preschool-aged children (Thorell & Nyberg, 2008). Results from the analyses showed that the two-factor structure of the CHEXI was aligned within the current data. We also found that all items and subscales (working memory and inhibitory control) were distinct between lower and upper groups of the sample. The reason behind this finding could be explained by the fact that the items of the "Childhood Executive Functioning Inventory" show the distinctive feature of the child's executive functions skills. Further, there was a significant correlation between subscales of the CHEXI and CBQ, indicating confirmation of the criterion validity of the scale. This clearly shows that parents’ perception of

children's temperamental effortful control is related to parent-report of EF. This could be explained by the notion that children's temperamental regulation could be subcomponent or collaborative construct of the EF (Simonds, Kieras, Rueda, & Rothbart, 2007). Internal consistency values of each subscale were acceptable. Also, the items of the measure represent the defined conceptualization of the constructs.

In the present study, we found that as children got older, their EF levels reported by parents were higher. This finding was consistent with the previous research (Best & Miller, 2010; Garon, Bryson, & Smith, 2008), showing that children's EF increases as children get older. This could be due to improvements in children's behavioral control and cognitive skills scaffolding children's EF (Ball et al., 2011). Also, parents reported girls having higher levels of attentional focusing than did boys. Sex differences in EF could be explained from the perspective of biological underlying such that girls are less impulsive, avoid negative outcomes, and have improved working memory (Grissom & Reyes, 2019). And considering the results of SES, there was a positive relationship with the EF. The reason behind this finding could suggest that children within high SES family context could have more resources to practice EF (Howard et al., 2019; Sarsour et al., 2011).

The preschool period is an important developmental stage for development of the EF (Best & Miller, 2010; Garon, Bryson & Smith, 2008). Researchers have drawn attention to the advantageous and disadvantageous aspects of the measurement tools of the EF (Anderson, 2002; Gioia, Isquith, Guy & Kenworthy, 2000; Nilsen, Huyder & Liebermann, 2016). In general, the discussion rolls around whether performance-based and parent/teacher reports evaluate the similar or same aspects of the EF, and it has shown that there are discrepancies between the two types of measures (Acar, Frohn, Prokasky, Molfese & Bates, 2019; Toplak, West & Stanovich, 2013). On that ground, it is important to utilize diverse measures to assess children's EF to comprehend a broader picture regarding their EF skills. By doing so, we could have a better understanding regarding the EF as related to children's social and academic skills (Blair, 2002; Blair & Razza, 2007; Hughes & Ensor, 2007). Overall, the currently validated measure can be utilized in future research and practice that have an interest in assessing children's EF.

Contributions of the Researchers

All authors contributed to the manuscript equally.

Financial Support and Acknowledgment

The authors declared that this research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors. Authors would like to thank Dr. Hande Arslan-Çiftçi from Istanbul Medeniyet University for her permission and kindly help.

Conflict of Interest

The authors have disclosed no conflict of interest.

References

- Acar, İ. H., Frohn, S., Prokasky, A., Molfese, V. J. & Bates, J. E. (2019). Examining the associations between performance based and ratings of focused attention in toddlers: Are we measuring the same constructs? *Infant and Child Development*, 28(1), e2116. doi: 10.1002/icd.2116
- Akın Sarı, B., İşeri, E., Yalçın, Ö., Akın Aslan, A. & Şener, Ş. (2012). Çocuk davranış listesi kısa formunun türkçe güvenilirlik çalışması ve geçerliliğine ilişkin ön çalışma. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15(3), 135-143.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (ef) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82. doi: 10.1076/chin.8.2.71.8724
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th edition)*. Washington, DC: Author.
- Arslan-Çiftçi, H., Uyanık, G. & Acar, İ.H. (2020). Çocukluk dönemi yürütücü işlevler envanteri türkçe formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 762-787
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 225(5044), 556-559. doi:10.1126/science.1736359

- Ball, G., Stokes, P. R., Rhodes, R. A., Bose, S. K., Rezek, I., Wink, A.-M., . . . Turkheimer, F. E. (2011). Executive functions and prefrontal cortex: A matter of persistence? *Frontiers in Systems Neuroscience*, 5(3), 1-13. doi: 10.3389/fnsys.2011.00003
- Best, J. R. & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57, 111-127. doi: 10.1037/0003-066X.57.2.111
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x
- Brown, T. E. (2002). DSM-IV: ADHD and executive function impairments. *Advanced Studies in Medicine*, 2(25), 910-914.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Reviews of Psychology*, 64, 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Garon, N., Bryson, S. E. & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31-60. doi: 10.1037/0033-2909.134.1.31
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C. & Kenworthy, L. (2000). *Behavior rating inventory of executive function*. Lutz: Psychological Assessment Resources.
- Grissom, N. M., & Reyes, T. M. (2019). Let's call the whole thing off: evaluating gender and sex differences in executive function. *Neuropsychopharmacology*, 44, 1-11. doi: 10.1038/s41386-018-0179-5
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7. basım). London: Pearson Education Limited.
- Harrington, D. (2008). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Howard, S. J., Cook, C. J., Everts, L., Melhuish, E., Scerif, G., Norris, S., . . . Draper, C. E. (2019). Challenging socioeconomic status: A cross-cultural comparison of early executive function. *Developmental Science*, 23(1), 1-9. doi: 10.1111/desc.12854
- Hughes, C. (2011). Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant and Child Development*, 20, 251-271. doi:10.1002/icd.736
- Hughes, C. & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictives relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology*, 43(6), 1447-1459. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1447
- Huizinga, M., Baeyens, D. & Burack, J. A. (2018). *Executive function and education*. Lausanne: Frontiers Media. doi:10.3389/978-2-88945-572-0
- IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Kayhan, E. (2010). *A validation study for the childhood executive functioning inventory: Behavioral correlates of executive functioning. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Boğaziçi Üniversitesi İstanbul.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). Guilford Press.

- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 59-80. doi: 10.1348/026151003321164627
- Li, C.-H. (2015). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936–949. doi:10.3758/s13428-015-0619-7
- Loftis, C. (2016). Mental flexibility. J. Kretzler, J. DeLuca & B. Caplan içinde, *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer, Cham. doi:10.1007/978-3-319-56782-2_2123-2
- McCelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A. & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 314-324. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.07.008
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. doi: 10.1006/cogp.1999.0734
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). Mplus user's guide. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Naglieri, J. A. & Goldstein, S. (2014). Using the Comprehensive Executive Function Inventory (CEFI) to assess executive function: From theory to application. In J. A. Naglieri & S. Goldstein, *Handbook of Executive Functioning* (pp. 223-244). New York: Springer.
- Nilsen, E. S., Huyder, V. & Liebermann, D. (2016). Ratings of everyday executive functioning (REEF): A parent-report measure of preschoolers' executive functioning skills. *Psychological Assessment*, 29(1), 50-64. doi: 10.1037/pas0000308
- Putnam, S. P. & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 102-112. doi: 10.1207/s15327752jpa8701_09
- Rothbart, M. K. & Posner, M. I. (1985). Temperament and the development of self-regulation. L. C. Hartlage & C. F. Telzrow içinde, *The neuropsychology of individual differences: A developmental perspective* (s. 93-123). Boston: Springer.
- Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S., & Boyce, W. T. (2011). Family socioeconomic status and child executive functions: The roles of language, home environment, and single parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17, 120-132. doi:10.1017/S1355617710001335
- Simonds, J., Kieras, J., Rueda, M., & Rothbart, M. (2007). Effortful control, executive attention, and emotional regulation in 7-10-year old children. *Cognitive Development*, 22(4), 474–488. doi:10.1016/j.cogdev.2007.08.009.
- Taşkın-Gökçe, T. G., & Kandır, A. (2019). Erken çocukluk döneminde yönetici işlevlerin gelişimi ve değerlendirilmesi ile ilgili Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 529-546. doi: 10.32709/akusosbil.474618
- The Center on the Developing Child. (2020, Nisan 28). *Executive function & self-regulation*. <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/executive-function/> adresinden alındı
- Thorell, L. B. & Nyberg, L. (2008). The childhood executive functioning inventory (chex1): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33(4), 536-552. doi: 10.1080/87565640802101516
- Toplak, M. E., West, R. F. & Stanovich, K. E. (2013). Practitioner review: Do performance-based measures and ratings of executive function assess the same construct? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(2), 131-143. doi: 10.1111/jcpp.12001

Ursache, A., Blair, C. & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives, 6(2)*, 122-128. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x



Okul-Aile İş Birliği: Azerbaycan'da Bir Durum Çalışması

Gulshan Alizada¹, Mualla Bilgin-Aksu²

¹ Bağımsız Araştırmacı, Bakü, Azerbaycan, gulshanalizada.s@gmail.com

² Akdeniz Üniversitesi Emekli Öğretim Üyesi, Antalya, Türkiye, muallaaksu@akdeniz.edu.tr

Sorumlu Yazar: Gulshan Alizada

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Bilgilendirme: Bu çalışma, 05-07 aralık 2019 tarihlerinde düzenlenen XI. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynak Gösterimi: Alizada, G., & Bilgin-Aksu, M. (2021). Okul-aile iş birliği: Azerbaycan'da bir durum çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 11-40. doi: 10.17244/eku.913704

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışmada veriler 2020 yılı öncesi toplanmış olup, veri toplama sürecinde katılımcıların gönüllü katılımı gözetilmiştir.

School-Family Collaboration: A Case Study in Azerbaijan

Gulshan Alizada¹, Mualla Bilgin-Aksu²

¹ Independent Researcher, Baku, Azerbaijan, gulshanalizada.s@gmail.com

² Akdeniz University Retired Professor, Antalya, Turkey, muallaaksu@akdeniz.edu.tr

Corresponding Author: Gulshan Alizada

Article Type: Research Article

Acknowledgement: This study was presented as an oral paper in the "11th Educational Supervision International Conference" held on December 5th-7th, 2019.

To Cite This Article: Alizada, G., & Bilgin-Aksu, M. (2021). Okul-aile iş birliği: Azerbaycan'da bir durum çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 11-40. doi: 10.17244/eku.913704

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. In this study, the data were collected before 2020, and voluntary participation of study group was observed during the data collection period.

Okul-Aile İş Birliği: Azerbaycan'da Bir Durum Çalışması

Gulshan Alizada¹, Mualla Bilgin-Aksu²

¹ Bağımsız Araştırmacı, Bakü, Azerbaycan

gulshanalizada.s@gmail.com, ORCID: [0000-0002-3850-1439](https://orcid.org/0000-0002-3850-1439)

² Akdeniz Üniversitesi Emekli Öğretim Üyesi, Antalya, Türkiye
muallaaksu@akdeniz.edu.tr, ORCID: [0000-0001-5304-4582](https://orcid.org/0000-0001-5304-4582)

Öz

Bu çalışmanın amacı, Azerbaycan'ın Bakü ilinde yer alan okullarındaki yönetici, öğretmen ve veli görüşlerine göre okul-aile iş birliğine ilişkin durumu belirlemektir. Bu amaçla Bakü ilinin sosyoekonomik açıdan farklı düzeye sahip ilçelerinde eğitim hizmeti veren üç ayrı okul seçilmiştir. Bu okullardan amaçlı ve ölçüt örnekleme yöntemleriyle seçilen üç yönetici, altı öğretmen ve 12 veli olmak üzere toplam 21 kişinin katılımıyla durum çalışması deseni uygulanmıştır. Veriler yüz yüze görüşme ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Bulgular, çalışmanın amaçları doğrultusunda altı temada sunulmuştur: (1) Paydaşlardan beklenen sorumluluklar, (2) okul-aile iş birliği uygulamaları, (3) okul-aile iletişim yolları, (4) okul-aile iş birliği sorunları, (5) okul-aile iş birliği sorunlarının çözüm yolları ve (6) okul-aile iş birliğinin paydaşlara etkisi. Çalışmanın sonuçlarına göre, okul-aile iş birliğinde okuldan nitelikli eğitim-öğretim ortamı sağlama, velilerle iş birliğine açık olma, veliyi bilgilendirme; veliden çocuğunun eğitim-öğretimiyle ilgilenme, okuldaki öğretimi evde devam ettirme, okulla iletişimde olma, Mektepli Kitapçası'nı takip etme, veli toplantısına ve okul faaliyetine katılma beklenmektedir. Birlikte hareket etme ve eşit katkı sağlama ise paydaşların ortak sorumluluğu olarak belirlenmiştir. Okul-aile iş birliği uygulamaları arasında toplantı, seminer, "Velinin Okulda Bir Günü", velilerin etkinliklere katılımını sağlama, bireysel görüşme ve velinin ders dinlemesi bulunmaktadır. Okul-aile iş birliği sürecinde iletişim için, Mektepli Kitapçası, telefon, WhatsApp grubu ve veli komitesi başkanından yararlanılmaktadır. Okul-aile iş birliğinin temel sorunları, öğretmenin ayrımcılık yapması, öğrenciye bireysel yaklaşmaması, Mektepli Kitapçası'na değerlendirme notunu yazmaması ve ders yapmaması; velinin çocuğunun eğitim-öğretimiyle ilgilenmemesi, toplantılara katılmaması, yüksek not beklentisi; öğrencinin öğretim ortamını bölmesi, öğreniminde başarısız olması ve velisine yalan söylemesidir. İş birliği sorunları için, yüz yüze veya telefonla konuşmaya ve birlikte çözüm yolu aramaya çalışılmaktadır. Okul-aile iş birliği paydaşların mutluluğu, veli memnuniyeti ve öğrenci başarısını artırmaktadır.

Makale Bilgisi

Anahtar kelimeler: Okul-Aile İş birliği, Okul Yöneticisi, Öğretmen, Veli

Makale Geçmişi:

Geliş: 12 Nisan 2021

Düzeltilme: 26 Mayıs 2021

Kabul: 8 Ağustos 2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

School-Family Collaboration: A Case Study in Azerbaijan

Abstract

The aim of this study is to determine the situation regarding school-family collaboration according to the views of administrators, teachers, and parents in Baku/Azerbaijani schools. For the study conducted in case study design, three separate schools serving education were selected in the socioeconomically different districts of Baku province. The study data were collected through face-to-face interviews and document reviews and analysed with descriptive method. The findings are presented in six themes in line with the purposes of the research: (1) responsibilities expected from stakeholders, (2) school-family collaboration practices, (3) school-family communication ways, (4) school-family collaboration problems, (5) solutions to the problems of school-family collaboration, and (6) the impact of school-family collaboration on stakeholders. According to the results of the study expected responsibilities from the school in school-family collaboration are to provide a good educational environment, to be open to collaboration, to inform the parents. The expected responsibilities from the parents are to involve closely in the education of their children's education, to support school's training at home, to communicate with the school, to follow the Student Diary, participating at the school activities from the parents. On the other hand, acting together and making equal contribution are stated the stakeholders' common responsibilities. School-family collaboration practices include meetings, seminars, "Parents' Day at School", ensuring parents' participation in activities, individual parents meeting and parents' observation at the lesson. For the communication in the school-family collaboration process are benefitted from The Student Diary, telephone, WhatsApp groups and parent committee chairman. In school-family collaboration, main problems caused by from the teachers are discrimination among students, not taking into account the student's individual needs, not writing evaluation notes in the "The School Diary" and neglecting their lessons; problems caused by the parents are not being involved in their child's education, not participating in the meetings, expecting higher points from the teacher; problems caused by the students are disrupting teaching environment, failing the class and lying to the parents. Collaboration problems are talked with face to face or by phone and they are tried to find solutions together. School-family collaboration increases the happiness of the stakeholders, parents' satisfaction, and student success.

Article Info

Keywords: Parent, School-Family Collaboration, School Principal, Teacher

Article History:

Received: 12 April 2021

Revised: 26 May 2021

Accepted: 8 August 2021

Article Type: Research Article

Extended Summary

The relationship among teacher, student, and parent, which are the three basic elements of the educational process at school, can be likened to a trivet. Student success constitutes the centrepiece of the trivet. Success of the student depends on parents' support to education given at school. Such a support can only be achieved through a strong collaboration between the school and the family. School-family collaboration is the combination of the efforts and activities of parents and teachers to support the development of the child in a sense of mutual responsibility. School and family have mutual expectations regarding the education of children and young people who will become adults of the future, and school-family collaboration plays an important role in meeting these expectations.

The purpose of this study conducted with a case study design of qualitative method is, to reveal the current situation of school-family collaboration in Baku/Azerbaijan based on the views of school administrators, teachers, and parents. To achieve this purpose, the following questions were searched for the answers: conducted with a case study design of qualitative method, is to reveal the current situation of school-family collaboration in Baku/Azerbaijan based on the views of school administrators, teachers and parents. To achieve this purpose, the following questions were searched:

1. What are the responsibilities expected from stakeholders in school-family collaboration?
2. What are school-family collaboration practices?
3. How is communication provided during the school-family collaboration process?
4. What are the problems encountered in the school-family collaboration process?
5. What are the ways to solve the problems encountered in the school-family collaboration process?
6. How does school-family collaboration affect stakeholders?

The study was carried out at schools in three districts, with different socioeconomic levels, of Baku, Azerbaijan in the 2019-2020 school year. These schools are determined in three categories as low, medium, and high in terms of the socioeconomic level of the society where the school is located. In the study group, there were total 21 voluntary participants consisting of one principal, two teachers, and four parents from each school. Data were collected through face-to-face interviews and document analysis and were analysed by descriptive method.

In line with the purposes of the study, six themes emerged from the views of the participants. These were named as expected responsibilities from the stakeholders, school-family collaboration practices, ways of communication in the school-family collaboration process, school-family collaboration problems, solutions to the problems of school-family collaboration and the impact of school-family collaboration on stakeholders.

In the theme of expected responsibilities of the stakeholders in school-family collaboration, three following categories were determined: (1) expected responsibilities from school, (2) expected responsibilities from parents, and (3) the school-parent partnership. The common views of all participants are to take care of the education and training of the child, to provide a good educational environment for the student, to be open to collaboration with parents and to act together as the school and the family.

The second theme involves the practices of school-family collaboration. According to the findings, the practices of school-family collaboration are organizing meetings, face-to-face individual meeting, ensuring parents' participation in school activities, Parents' Day at School (Open Door), organizing seminars, support of student's comrades, home visit, parents' observation at the lesson, giving a certificate of appreciation to parents, and psychological conversation and support.

Findings reveal that the ways of communication in the school-family collaboration are phone call, Student Diary, WhatsApp groups, bulletin boards, and informing parents through student and the chairman of parent committee. The most important communication way in the collaboration process is the phone for principals and teachers, but Student Diary for parents.

School-family collaboration problems were classified as problems caused by the school, problems caused by the parents, and problems caused by the student. Problems caused by the teachers are discrimination among students, not considering the student's individual needs, not writing evaluation notes in the "The School Diary" and neglecting their lessons; problems caused by the parents are not being involved in their child's education, not participating in the meetings, expecting higher points from the teacher; problems caused by the students are disrupting teaching environment, failing the class, and lying to the parents.

Participants' views regarding the solutions to the problems of school-family collaboration were classified under two categories as the school's solutions and the parents' solutions. The common views of the participants about solving school-family collaboration problems are face-to-face meeting, phone call, giving advice, informing parents, solving problems together, inviting parents to school and reprimanding the student.

According to all participants, school-family collaboration creates a sense of happiness, parent satisfaction and increased student success. Principals and teachers indicated both negative and positive effects of school-family collaboration. According to them, negative effects are solving problems took time, desired results could not be reached when the support was not available, sense of exhaustion was experienced, school's reputation was damaged, and parents removed their child from school; while positive effects are increased school's reputation, feeling parents' support, and improved student behaviours. On the other hand, parents mentioned only positive effects of school-family collaboration such as socialization of parents and students.

As a result, although many practices aiming at providing more participation and awareness raising for the school-family collaboration are carried out at schools within study group, the collaboration process still needs improvement. Problems met by participating schools on school family collaboration process give rise to thought that the stakeholders do not fulfil their responsibilities enough. The fact that the participants mostly preferred to solve problems by talking face to face is consistent with the suggested behaviour as the best communication way in the literature. Results reveal that school-family collaboration creates both positive effects on all the stakeholders and negative effects on the administrators and teachers. Since it was conducted in a qualitative method, the study results, undoubtedly, cannot be generalized to all Azerbaijani schools. However, it is thought that the findings have the potential to raise awareness on the vital importance of school family collaboration not only for the schools in the study group but also for Azerbaijani education authorities.

Giriş

Ulus ya da devletlerin gelişimi ve bağımsızlığının korunması için iyi yetişmiş bireylerden oluşan bir topluma gereksinim vardır. Bilindiği gibi insan yetiştirme, büyük bir çaba ve emek gerektiren bir süreçtir. Çocuğun ilk öğretmenleri ana babalardır ve onların eğitim görevleri okulun kapısında sona ermemektedir. Bu nedenle eğitim sürecinin ortakları olarak görev ve sorumluluklarının devam etmesi beklenmektedir. Aileler ayrıca çocuklarının zararlı alışkanlıkları olan arkadaş çevresi, kullanım düzeyi kontrol altında tutulamayan sosyal medya, sanal oyunlar ve yaşam koşullarının olumsuzluğu ile de başa çıkmak zorunda kalabilmektedir (Oskay, 1990; Goodman, 2015; Şahin & Üstüner, 2018; Topçu, 2018). Çocukları günümüz koşullarının olumsuz etkisinden koruma isteği okul ve veli iş birliğini önemli kılmaktadır. Okul ile ailenin iş birliği yapması halinde çocuğun çok yönlü tanınarak gizilgücünün ortaya çıkarılması ve geliştirmesine katkı sağlamak, karşılaşılan sorunların çözümünde güç birliği yapmak, böylece çocuğun yararını en üst düzeye çıkarmak mümkündür. Ancak bu konuya ilişkin ulaşılabilen haber ve araştırmalardan elde edilen, okulun velilerle iş birliğine açık olmaması (Porsuk & Kunt, 2012), okulda öğrencinin akran zorbalığına maruz kalması (İbrahimova, 2019), öğretmenin öğrenciye sözel ve fiziksel şiddet uygulaması (Gündüz M. , 2015), velinin okula gelip öğretmenlere şiddet uygulaması (Atmaca & Öntaş, 2014), velinin çocuğuyla ilgilenmemesi (Porsuk & Kunt, 2012), velinin okulla iş birliği yapmada duyarsız olması (Kulak, 2020) gibi bulgular, uygulamada beklentilerin yeterince karşılanmadığını göstermektedir. Diğer taraftan, okul-aile iş birliği konusunda eğitimcilerde farkındalık oluşturabilecek alan araştırmalarına Azerbaycan'da rastlanmamaktadır. Azerbaycan okullarında okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin yanı sıra, sistemin tüm paydaşlarının iş birliği çabasına katılmasında yarar görülmektedir.

Okulda eğitim-öğretim sürecinin üç temel ögesi olan öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki ilişki bir sacayağına benzetilebilir. Sacayağının merkezini de öğrenci başarısı oluşturmaktadır (Bayar & Bolat, 2020). Öğrencinin başarılı olması, okulda başlanan eğitim ve öğretimin evde de devam etmesi ve desteklenmesine bağlıdır (Hornby, 2011). Böyle bir destek, ancak okul ve aile arasındaki güçlü iş birliği ile sağlanabilir. İş birliği, insanların başarıya ulaşmak için amaç ve kararlar doğrultusunda güçlerini birleştirerek birlikte hareket etmeleri anlamına gelmektedir. Okul-aile iş birliği de veliler ve öğretmenlerin ortak sorumluluk anlayışı içinde öğrencinin gelişimini desteklemek amacıyla gösterdikleri çaba ve yaptıkları etkinliklerin birleşimi olarak tanımlanabilir. Burada eğitimin ve bir eğitim kurumu olarak okulun sosyal, ekonomik, siyasal ve bireyi geliştirme görevleri aklı gelmektedir. Okullar bir yandan öğrencilerini toplumsallaştırarak sosyal görevlerini yerine getirirken, diğer yandan nitelikli vatandaş ve geleceğin liderlerini yetiştirerek siyasal işlevde bulunurlar. Azerbaycan Anayasası (1995) da vatandaşların sorumluluk sahibi, eşitlikçi, sosyal adaletçi, katılımcı, farklılıklara saygılı ve demokratik davranış biçimini içselleştirmiş olarak yetiştirilmesini öngörmektedir.

Geleceğin yetişkinleri olacak çocuk ve gençlerin eğitimi konusunda okul ile ailenin karşılıklı beklentileri vardır ve okul-aile iş birliği bu beklentilerin yerine getirilmesinde önemli bir role sahiptir. Velilerle okul arasında iş birliği oluşturmak için belirli koşulların sağlanması gerekir. Bu koşulların sağlanmasında da her bir paydaşın yerine getirmesi gereken sorumluluklar vardır. Başarılı bir iş birliği, iyi niyet, açıklık, saygı, sempati, dürüstlük ve takdir gibi özellikler içerir. İlişki kurma sürecinde, karşılıklı anlayış ve iş birliği için açık kurallar belirleme adımları önemlidir. Alanyazında, iş birliğinin oluşmasında gerek okul gerekse velinin sorumluluklarına ilişkin bulgulara rastlanılmaktadır. Polonya'da okul-veli iş birliği rehberi olarak hazırlanan kitapta, etkili bir iş birliği için öğretmenlerin ilk adımı atması, veliyle iletişime hazır olması, tüm velileri iş birliğine dâhil etmesi, velileri dinlemesi, eleştirilere ve yeni fikirlere açık olması, gereksinimler ve beklentiler hakkında net ve kararlı bir şekilde konuşması, öğrencileri aile ortamlarında tanınması, öğrencinin gelişimini sürekli izleyerek ana babayı bilgilendirmesi, ana babaya kötü haberi vermeden önce çocuğunun olumlu niteliklerinden bahsetmesi ve sorunlarla başa çıkmak için yardımcı olması okulun sorumluluğu olarak sunulmuştur (Lifelong Learning Programme, 2020). Bilgen'in (2019) çalışmasında ise, çocuğuna temizlik ve düzen alışkanlığı kazandırmak, beslenmesini ve sağlık hizmetlerinden yararlanmasını sağlamak, ders araç gereçlerini temin etmek, okul formasını almak, duygusal ilgi göstermek ve iletişim için kaliteli zaman ayırmak, sorunlarını paylaşmak, okula gittiğinden emin olmak, okulda ne yaptıklarını sormak, öğretmenle sürekli iletişim halinde olmak, ödevlerini izlemek ve gerektiğinde yardım etmek, öğretmen ve okulla iş birliği yapmak, okuldaki toplantılara katılmak, çocuğu sosyalleştirmek, sorumluluk kazanmasını sağlamak, sosyal etkinliklere yönlendirmek ve yaptıklarını izlemek veli sorumluluğu olarak belirlenmiştir.

Okulu ile veliyi birbirine yaklaştıracak uygulamalar ve taraflar arasındaki sağlıklı iletişim okul-aile iş birliğini pekiştirmektedir. Öğretmenlerin velilerle bireysel ve telefon görüşmeleri yapması, veli toplantıları ve haftalık görüşme saatleri düzenlemesi, öğrencinin defterine not yazması, veliyi okula davet etmesi, ev ziyaretleri ve sınıf eğlenceleri gibi etkinlikler gerçekleştirilmesi okul-aile iş birliği kapsamında gerçekleştirilen önemli uygulamalardır (Yıldırım & Dönmez, 2008). Filipinler'de Laguna eyaletinin Calamba şehrinde yürütülen bir çalışmada, velilerle sürekli iletişim halinde olarak öğrencinin akademik başarı durumu hakkında karşılıklı bilgi alışverişinde bulunmak için velilerle her dönemde en az iki kez görüşülmesi ve toplantı programlanması; herhangi bir olumsuz sonuçla karşılaşmamak için çocuğun derste olmadığına dair veliye bilgi iletilmesi; öğrenci yanlış davranışlar sergilediğinde bu sorunun aileden mi, arkadaş

çevresinden mi veya okuldan mı kaynaklandığını saptamak amacıyla ev ziyaretleri yapılması; velileri çocuğunun akademik ve psikolojik gelişimi, çocuğuyla nasıl iletişim kuracağı ve çocuğuyla ilgili sorunları nasıl çözeceği konusunda bilinçlendirmek için bilgilendirme seminerleri ve atölye çalışmaları düzenlenmesi, okul-aile iş birliği kapsamındaki uygulamalar olarak ortaya çıkmıştır (Llamas & Tuazon, 2016). Etnik kökeni farklı veliler ile odak grup görüşmesi yapan Baker'ın (1997) çalışmasında da velilerin okul gezilerine yardımcı olması; belli bir sorunu tartışmak için düzenlenmiş toplantılarda, açık kapı ve yardımlaşma yemeğinde yer alması; çocuğun ilerlemesi konusunda öğretmenle bireysel olarak ya da telefonla görüşmesi; çocuklarının gösteri ve müzikal performanslarını izlemek için okul etkinliklerine katılması uygulamalarının, velilerin hem kendilerinin hem de çocuklarının sosyalleşmesi ve çocuklarının eğitim-öğretim durumuna katkı sağlaması bakımından önemli gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Okul-veli iş birliği sürecinde taraflar arasındaki iletişim kopukluğunu önleyecek bülten, mektup veya notlar, yazılı mesajlar, okulun web sitesi, ev ödevi günlüğü (Hornby & Witte, 2010; Delgado-Gaitan, 1991), elektronik öğrenci kitapçığı (Abreu, Rocha, & Cota, 2015) kullanılan önemli iletişim araçları olarak görülmektedir.

Kuşkusuz, her alanda olduğu gibi, okul-aile iş birliğinde de sorunlarla karşılaşılabilir. Bu konuda yapılan taramada farklı sorunların yaşandığına dair bulgular gözlenmiştir. Bulgular, okul-aile iş birliği alanında yaşanan sorunların tarafların kendi üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmemelerinden kaynaklandığını göstermektedir. Okul yöneticilerinin etkinlikler konusunda velileri bilgilendirmeye önem vermemesi (Atayeter, 2004); öğretmenin öğrenci ve veliye eleştirel, sert, ilgisiz tavır sergilemesi ve veli toplantılarında maddi konulara yer verilmesi (Yıldırım & Dönmez, 2008), okulun iletişime açık olmaması ve kendilerini uzman olarak gören öğretmenlerin başka fikir ve görüşleri dikkate almaması (Lawson, 2003), veli bir sorunu iletmek ve tartışmak için geldiğinde okul tarafından hoş karşılanmaması (Baker, 1997) okulun sorumluluklarını yerine getirmediğinin göstergeleridir. Okulla iş birliğine açık olmama, öğretmene yeterince güvenmeme, öğretmeni yöneticiye şikâyet etme, ihtiyaç duyulduğunda değil yalnız parasal problemlerde okula gelme, eğitim düzeyinin düşüklüğü, çocuğuyla ilgilenmeme, çocuğun olumsuz davranışlarında okulu sorumlu tutma, çocuk eğitimindeki yetersizliği, başarı konusunda ödüllendirmek yerine cezaya başvurma, fazla otoriter davranma, öğretmenden çocukla ilgili fikir ve öneri almama, okul öğretim programı ve öğretmen hakkında yeterli bilgiye sahip olmama (Gül, 2007), okulla yeterince iş birliği yapmama, çocuklarını koruma amaçlı içgüdüsel davranışlar sergileme, öğretmen çalışmalarına fazla müdahale etme (Ünal, Yıldırım, & Çelik, 2010) de yapılan çalışmalarda görülen veli kaynaklı sorunlardır.

Okul-aile iş birliğinde paydaşların her birinden kaynaklanan sorunlar yaşanırken paydaşların bu sorunların üstesinden nasıl geldiği de iş birliğini sağlıklı bir şekilde sürdürme açısından dikkat çeken bir konudur. Bazen ikna edilmesi veya sağlıklı iletişim kurulması zor velilerle karşılaşmaktadır. Böyle bir durumda Tingley'in (tarih yok) şu önerilerini dikkate almak yararlı olabilir: (1) Velilerle herhangi bir sorun yaşamamak için öncelikle veliyi çocuğunun eğitim-öğrenim durumuyla ilgili sürekli bilgilendirmek ve bu amaçla gönderilmiş e-postaların, yapılmış telefon görüşmelerinin veya diğer konuşmaların kaydını tutmak. (2) Sorunu çözerken veliyle yüz yüze görüşmek, görüşme zamanı veliyi dinlemek ve gerektiğinde soru sormak, soruna ilişkin kanıtlar paylaşmak, üzerinde anlaşılabilir ortak noktalar bulmaya çalışmak ve olumlu sonuca varılmadığında yöneticiyi bilgilendirmek. Sorunların çözümü için, Meador (2019) da Tingley gibi zor bir durum ortaya çıkmadan önce veliyle iletişim kurmayı, iyi bir dinleyici olmayı, söylediği her şeyi dikkate almayı, eğer veli çok sinirliyse sakinleştikten sonra konuşmayı sürdürmeyi ve eğer durum kontrolden çıkmışsa veliyi yöneticiye yönlendirmeyi önermiştir. Velileri okul politikası, okula zamanında ve devamlı gelme konusunda bilgilendirme, okula devamlı gelme konusunda oluşan soruları cevaplamak için okulda irtibat kurulacak kişinin adını ve telefon numarasının verme, karşılıklı iletişimi sağlamak için iki yönlü iletişim kanalları oluşturma, devamlılık durumu iyileştirilmiş öğrencileri ödüllendirme, ev ziyaretleri yapma, devamsızlık sorunu kronik hal almış öğrenciler hakkında danışmanları ve ilgili memurları bilgilendirme okullarda yaşanan öğrenci devamsızlığı sorununu çözmek için önerilen yollardır (Epstein, 2015).

Okul-veli arasında sağlıklı bir iş birliğinin olması, öğrencilerin eğitim-öğretimdeki başarılarını ve nitelikli bir birey olarak yetişmelerini olumlu yönde etkileyebilir. İncelenen çalışmalarda saptanan bulgular da bu görüşü destekler niteliktedir. Öğretmen ve yöneticiler veliyi çocuğunun eğitimine çekmeye kararlı olduklarında, öğrencinin akademik sonuçları olumlu yönde etkilenmektedir (Khajehpoura & Ghazvini, 2011). Öğrencilerin okul, aile ve toplum tarafından desteklenmesi sonucunda öğrenci performansının artmasıyla birlikte önemli ölçüde kendilerini güvende olduklarını ve öndemsindiklerini hisseder, eğitimin hedeflerini anlar, tam potansiyellerine ulaşmak için çalışır, okula karşı tutumları değişir, olumlu tutumlar ve okul davranışları sergiler, okul faaliyetlerine daha iyi katılım sağlar ve daha iyi sosyal beceriler kazanırlar (Epstein, et al., 2002; Epstein, 2015). Okul-aile iş birliği öğrencilerin akademik başarısını yükseltmenin yanı sıra, öğrencilerde öz farkındalık, daha iyi tutum ve gelişmiş kişisel nitelikler yaratmaktadır (Llamas & Tuazon, 2016). Okul tarafından velilere katılımın türleri konusunda yeterli eğitim ve teşvik verildiği takdirde, ana babalar çocukların okuldaki öğrenme etkinliklerine olumlu katkı sağlayabilmektedir (Vahedi, 2010). Veliler, iş birliği sürecinde ana babalık, çocuk ve ergen gelişimi, evde çocuğun öğrenmesini desteklerken karşılaşılan güçlükler, okul

program ve politikaları hakkında daha derin bilgi ve farkındalık kazanmışlardır (Llamas & Tuazon, 2016). Velilerin okulla iş birliği yapması öğrenci başarısını artırmakla birlikte öğretmenlerin de sınıflarında daha etkili olmalarına yardımcı olmaktadır (Mewezino, 2010). Okul veli iş birliğinin oluşturulması sonucunda okul programları ve okul iklimi iyileştirilebilir, aile hizmetleri ve desteği sağlanabilir, velilerin becerileri ve liderliği artırılabilir, ailelerin okuldaki ve toplumdaki diğer kişilerle iletişimi kurulabilir ve öğretmenlere çalışmalarında yardımcı olunabilir (Epstein, et al., 2002). Yapılan çalışmalar okul-aile iş birliğinin sadece öğrenciler değil, veliler ve öğretmenler üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Azerbaycan'da okul-aile iş birliği sürecinde velileri pedagojik olarak eğitmek, ailelerin okulla bağlantısını sağlamak, öğretmenlere genç neslin eğitim ve öğretiminde yardımcı olmak açısından veli komitesi önemli role sahiptir. Okullarda okul-aile iş birliğini sağlamak amacıyla okul ve sınıf veli komiteleri oluşturulmaktadır. Okul veli komitesi, eğitim-öğretim konularında okula yardımcı olma, velilerin okul faaliyetlerine aktif katılımını sağlama, okulun maddi kaynaklarının güçlendirilmesine yardım etme, çocukların ailedeki yaşam koşulları konusunu tartışma, önemli durumlarda velileri toplantıya davet etme, pedagojik ve psikolojik bilginin öğrenciler ve veliler arasında duyurulmasını sağlama gibi sorumluluklara sahiptir (Dünyamalyeva, 2017). Ayrıca okul veli komitesi, okul faaliyetlerine yardımcı olunması konusunda okul yönetimi ile birlikte ilgili kuruluşlara başvuru yapma, okul faaliyetinin iyileştirilmesi için önerilerde bulunma, çocuklarının eğitim-öğretimine katkısından dolayı velileri ödüllendirme, çocuklarının yetiştirilmesine kayıtsız kalan veliler üzerinde sosyal etki yaratma ve böyle velilerin iş yerlerinin yönetimini ve kamu kurumlarını bilgilendirme gibi haklara sahiptir (Dünyamalyeva, 2017). Bu kadar önemli hak ve sorumluluklara sahip olan veli komitesi hakkında medyada karşılaşılan haberler, veli komite başkanlarının bu hak ve sorumluluklarla ilgili bilgiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır. Yapılan haberlerden veli komite başkanlarının okullarda öğrencilerin eğitim-öğretim konularına odaklanmak yerine, sınıftaki öğrenciler için bayram şenliği düzenleme, öğretmenler gününde öğretmenlere hediyeler alma veya belli konularla ilgili para toplama gibi işlerle uğraştığı anlaşılmıştır (Raufqızı, 2015; Nəbiyeva, 2019).

Farklı ülkelerde yürütülmüş çalışmalarda okul-aile iş birliğinin önemi, paydaşların taşınmaları gereken sorumluluklar, iş birliği sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar ve yaşanan sorunlar, paydaşlar arasında iletişimin sağlanması, sorunların çözüm yolları ve iş birliğinin paydaşlara etkisine ilişkin birtakım bulgular ortaya konmuştur. Azerbaycan'da ise, okul-aile iş birliği konusunda herhangi bir alan araştırmasına ulaşılamamıştır. Bu durum böyle bir çalışmanın yapılması ihtiyacını açıkça ortaya koymuştur. Paydaşların iş birliği konusundaki sorumlulukları, bu süreçte gerçekleştirilen uygulamalar, kullanılan iletişim yolları, karşılaşılan sorunlar, sorunların nasıl çözüldüğü ve iş birliğinin paydaşları nasıl etkilediğinin Azerbaycan'ın Bakü ilindeki üç okuldan seçilen yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve velilerin görüşleriyle belirlendiği bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan eğitim sisteminin tüm paydaşlarının yararlanması beklenmektedir. Çalışma ayrıca alanyazında gözlenen boşluğu da doldurma gizilgücüne sahiptir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin, öğretmen ve velilerin görüşlerine göre Bakü'de/Azerbaycan'da okul-aile iş birliğine ilişkin durumu ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul-aile iş birliğinde paydaşlardan beklenen sorumluluklar nelerdir?
2. Okul-aile iş birliği uygulamaları nelerdir?
3. Okul-aile iş birliği sürecinde iletişim nasıl sağlanmaktadır?
4. Okul-aile iş birliği sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
5. Okul-aile iş birliği sürecinde karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılan yollar nelerdir?
6. Okul-aile iş birliği paydaşları nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Çalışma nitel yöntemin benimsendiği durum deseninde yürütülmüştür. Tek bir veri kaynağı yerine doğal ortamında katılımcılarla yüz yüze etkileşime girerek, davranışları gözlemleyerek ve belgeleri inceleyerek veri toplama, verileri aşağıdan yukarıya doğru (kalıp, kategori, tema) analiz etme, birden çok bakış açısını rapor etme, öğrenilen duruma ilişkin birçok faktör belirleme, daha büyük resmin taslağını ortaya çıkarma açısından nitel yöntem araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir (Creswell & Creswell, 2014). Durum deseninde yapılan çalışmalarda vakanın özelliği ve karmaşıklığı derinine incelenerek araştırılmaktadır (Stake, 1995). Çalışmada, bu özellikler dikkate alınarak Bakü/Azerbaycan okullarında okul-aile iş birliği detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Çalışmanın verileri 2020 yılı öncesi toplanmış olup, veri toplama sürecinde katılımcıların gönüllü katılımı gözetilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2019 yılının haziran ve eylül aylarında¹ Azerbaycan'ın Bakü ilinin sosyoekonomik açıdan düşük, orta ve yüksek düzeye sahip ilçelerindeki üç okulda yürütülmüştür. Çalışmanın yürütüldüğü üç okul müdüründen, bir kıdemli ve bir de az kıdemli sınıf rehber öğretmenin ismi istenmiştir. Ön görüşmede kendilerine çalışmanın amacı anlatılan tüm sınıf rehber öğretmenleri gönüllü katılım sağlamışlardır. Sonra ise her sınıf rehber öğretmeninden okul-aile iş birliğine bir aktif ve bir pasif katılım sergileyen veli belirlemeleri istenmiştir. Böylece çalışma grubu, üç yönetici, altı sınıf rehber öğretmen ve 12 veli olmak üzere toplam 21 kişiden oluşturulmuştur. Daha zengin veri elde etmek için, çalışmanın sosyoekonomik açıdan farklı düzeydeki ilçelerde eğitim-öğretim hizmeti veren okullarda yürütülmesi ve farklı katılımcı grubunun seçilmesi öngörülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesi amaçlı örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Amaçlı örneklemede de maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme uygulanmıştır. Maksimum çeşitlilik üç ayrı ilçeden, üç ayrı paydaş temsili ile sağlanırken; ölçütler öğretmenler için kıdem, veliler için de aktif ve pasif katılım olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu belirlerken amaçlı örneklemin maksimum çeşitlilik yöntemini kullanmakta amaç, küçük bir örneklem oluşturarak bu örnekleme çalışılan probleme ilişkin görüşte bulunabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Ölçüt örneklemini kullanmakta amaç ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayabilecek bütün durumları çalışmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2009).

Çalışma süresince gizlilik esaslarına bağlı kalmış ve çalışma grubunda yer alan katılımcıların ismi kodlanarak verilmiştir. Kodlamada kullanılan ilk karakter, çalışma yapılan okulun bulunduğu ilçenin sosyoekonomik düzeyini (Yüksek: Y, Orta: O ve Düşük: D) göstermektedir. İkinci karakter, çalışma grubunun unvanını (Yönetici: Y, Öğretmen: Ö ve Veli: V), üçüncü karakter ise katılımcı olarak sırasını göstermektedir. Çalışma grubuna seçilen okullar da YD (Yüksek Düzey), OD (Orta Düzey) ve DD (Düşük Düzey) olarak kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Katılımcıların okul-aile iş birliğine ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından okul-aile iş birliği konusunda yapılmış çalışmalar incelenerek kolay anlaşılabilir, konu odaklı ve açık uçlu sorulara dayalı olan taslak form oluşturulmuştur. Bakü ilinden bir öğretmen ve bir veliyle çevrim içi olarak görüşüldükten sonra gerekli görülen düzenlemeler yapılarak araca son şekli verilmiştir. 2019'un haziran ayında sosyoekonomik açıdan orta ve düşük düzeye sahip ilçelerdeki toplam iki okulda, 2019'un Eylül ayında ise sosyoekonomik açıdan yüksek düzeye sahip ilçedeki okulda katılımcılarla görüşülmüştür. Veri toplama işlemine başlamadan önce, katılımcılara araştırmacının görüşme nedeni, yapılan çalışmanın niteliği, katılımın gönüllülüğe dayandığı ve istediği an görüşmeden ayrılma hakkına sahip olduğu bilgisi verilmiş ve bu bilgilerin yazılı olduğu belgeyi imzalamaları istenmiştir. Katılımcılardan yazılı izin alınarak görüşmelerin ses kayıtları yapılmış, anlaşılmayan sorularda açıklamalarda bulunulmuş, daha zengin veri sağlamak amacıyla sondaj soruları sorulmuş ve sorunun amacı dışına çıkıldığı durumlarda müdahale edilmiştir. Görüşme sürecinde bazı katılımcılar, özellikle okul-aile iş birliği uygulamalarıyla ilgili soruya yanıt verirken iş birliği sürecinde iletişimin nasıl sağlandığı konusundaki görüşlerini de paylaşmışlardır. Görüşme formunda iletişimin nasıl sağlandığı sorusu ayrıca yer almakla birlikte katılımcıya herhangi bir müdahalede bulunulmamış, akışa göre gerekli değişiklikler yapılmıştır. Altı açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu aracılığıyla, yaklaşık 34 dakika yönetici, 35 dakika öğretmen, 19 dakika veli ile olmak üzere toplam 9 saat 12 dakika yüz yüze görüşme yapılmıştır. Doküman analizi sürecinde ise, çalışmanın yürütüldüğü üç okulun resmî web sitesi ve sosyal medya sayfası incelenerek 2019 yılına ait okul-veli iş birliği konusundaki görsel içerikli haber ve paylaşımlar değerlendirilmiştir.

Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilmiş verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizini kullanmakta amaç, okul-aile iş birliğine ilişkin elde edilmiş verileri tanımlamak ve verilerin altında yatan kavramları ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2009). Çalışmanın veri analizi sürecinde Çelik, Baykal ve Kılıç Memur'un (2020) nitel veri analizi konulu çalışmasından yararlanılmıştır. Verileri analiz etmek amacıyla öncelikle görüşme sürecinde elde edilen ses kayıtları deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından anlam bütünlüğü korunarak katılımcı ifadeleri üzerinde kodlamalar yapılmıştır. Yapılmış kodlamaların tümdengelim ve tümevarım analizi sonucunda altı ana tema elde edilmiştir. Bazı durumlarda kodlamaların sınıflandırılması sonucunda ana temaların altında da kategorilerin var olduğu saptanmıştır. Veriler analiz edilirken elde edilmiş temalar, kategoriler ve kodlara ilişkin yorumlarda bulunulmuş ve yorumlar, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Çalışmanın inandırıcılık ve aktarılabilirliğini temin etmek için için aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla görüşme formu tasarlanırken okul-veli iş birliğiyle ilgili farklı ülkelerde yürütülmüş çalışmalar incelenerek bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme sürecinde katılımcılarla araştırmacı arasında güvenin oluşması ve katılımcıların geliştirilmiş görüşme formunun sorularına samimi cevap vermesi için öncelikle araştırmacı her bir katılımcıya kendisini tanıtmış, görüşme nedeninin okul-aile iş birliği konusunda bilimsel bir çalışma yapmak olduğunu açıklamış, çalışmaya gönüllü olarak katılıp katılmadığını sormuş, çalışmadan istediği an bir gerekçe söylemeden ayrılabilceğini söylemiş, çalışmada belirttiği görüşler dışında kimliğini ortaya çıkaracak herhangi bir bilgiye yer verilmeyeceğini, aksi yapıldığı takdirde mahkemede dava açma hakları bulunduğunu belirtmiştir. Katılımcı dürüstlüğünü destekleyen bu adımların atılması görüşme sürecinin samimi bir biçimde geçmesini temin etmiştir. Ayrıca yüz yüze

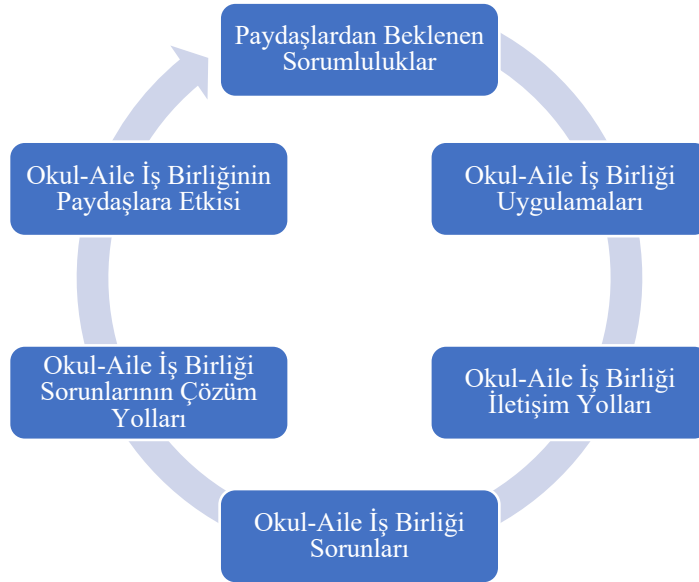
¹ Çalışmanın verileri 01.01.2020 tarihinden önce toplandığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

görüşerek ve doküman analizi ile veri toplanması ve çalışma grubuna farklı katılımcıların (yöneticilerin, sınıf rehber öğretmenlerin ve velilerin) alınması da inandırıcılığı artırmaktadır. Ses kaydı yapıldığı halde, katılımcıya her sorunun sonunda verdiği yanıt özetlenerek anında katılımcı teyidi sağlanmıştır.

- Çalışmanın aktarılabilişliğini sağlamak için çalışmanın deseni, katılımcı grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.
- Çalışmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla belirtilmiş ham katılımcı görüşleri iki ayrı kişi tarafından kodlanmış ve elde edilmiş kodlamaların tutarlı olup olmadığının karşılaştırılması yapılmıştır.
- Çalışmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla veri toplama araçları, ham veriler, kodlamalar, notlar ve çözümlenmeler ileride başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, okul-aile iş birliğine ilişkin temalara, kodlamalara ve doğrudan alıntılara yer verilerek yorumlar yapılmıştır. Veri analizi sürecinde elde edilen bulgular, katılımcıların unvanı ve okulun bulunduğu ilçenin sosyoekonomik konumuna göre de karşılaştırılmıştır. Bulgular incelendiğinde, bir yandan yönetici ve öğretmenler ile veli görüşleri arasında farklılıklar bulunduğu; diğer yandan bu farklılıkların katılımcıların ait oldukları okullara da yansıdığı anlaşılmaktadır. Çalışmada bulgular yorumlanırken yönetici, öğretmen ve veli görüşlerindeki benzerliklere ve okullar arasındaki farklılıklara dikkat çekilmiştir. Okul-aile iş birliğine ilişkin okul yöneticisi, sınıf rehber öğretmen ve velilerin görüşlerinin analizi sonucunda Şekil 1'deki temalar ortaya çıkmıştır:



Şekil 1. Okul-Aile İş Birliği Temaları

Okul-Aile İş Birliğinde Paydaşlardan Beklenen Sorumluluklar

Katılımcılara okul-aile iş birliğinde paydaşlardan beklenen sorumluluklar nelerdir sorusu sorulmakla katılımcıların sorumlulukla ilgili farkındalık düzeyi ve birbirlerinden beklenen sorumlulukla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Okul-aile iş birliğinde paydaşlardan beklenen sorumluluklar teması okuldan beklenen sorumluluklar, veliden beklenen sorumluluklar ve okul-veli ortaklığı kategorileri altında sınıflandırılarak Şekil 2'de sunulmuştur.

Çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri ve sınıf rehber öğretmenleri, okul-aile iş birliğinde kendi sorumluluklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürleri ve sınıf rehber öğretmenleri, öğrencilere nitelikli eğitim-öğretim hizmeti vermek ve öğrenci başarısında iyi sonuç elde etmek için velilerle iş birliği yapmayı, aileleri tanımayı, veli beklentilerinden haberdar olmayı, velilerin okul etkinliklerine katılımını sağlamayı, öğrenci haklarını gözetmeyi ve velilerle sürekli iletişim içerisinde olarak gerekli konularda onları bilgilendirmeyi kendi sorumlulukları arasında görmekteyler. Yönetici ve öğretmenler iş birliği oluşturmada kendi sorumluluklarını şöyle tanımlamışlardır:

Okul, öğrencinin gelişim düzeyini takip edebilmek için aile ile sürekli olarak iş birliğinde olmalıdır. ...Öğrenciyi geliştirmek için onu ve ailesini tanımak gerekir. Tanımak içinse aile ile iş birliği içinde olmamız lazım (YY).

Okul, velilerle iş birliği içinde olmalı ve onların okulda düzenlenen etkinliklere katılımını sağlamalıdır. Okul öğrencinin ilk terbiyesini aldığı aileyi iyi tanımalı, ailenin okuldan beklentilerinin ne olduğunu bilmeli, okuldaki eğitim ve öğretim koşullarıyla ilgili veliyi bilgilendirmelidir. Okulun görevi her öğrencinin olumsuz davranışlarını törpüleyerek onu doğru yöne yönlendirmek ve vatansever bir birey olarak yetiştirmektir (OY).

İster okul yönetimi ister öğretmenler kaprislerini bir kenara koyarak velilerle iş birliğine açık olmalıdır... Öğrencisinin eğitim, öğretim ve diğer haklarını gözetmelidir (DY).

Öğretmen bu iş birliğinin oluşması için veliyle hep iletişimde olmalı, aile ile iç içe olmalı, ailedeki durum ve sorunları bilmelidir çünkü eğer ailede bir sorun varsa, bu mutlaka öğrenciye yansıyor (YÖ2).

Okuldan Beklenen Sorumluluklar

İyi eğitim-öğretim ortamı sağlama, velilerle iş birliğine açık olma, veliyi bilgilendirme, ailede verilen eğitimi okulda devam ettirme, aileyi iyi tanıma, ayrımcı yaklaşım sergilememe, öğrenciye birey olarak yaklaşma, olumsuz öğrenci davranışlarını törpüleme, öğrenciyle ilgilenme, nitelikli bireyler yetiştirme, veli beklentilerinden haberdar olma, veli ile iletişim kurma

Veliden Beklenen Sorumluluklar

Çocuğunun eğitim-öğretimiyle ilgilenme, okuldaki öğretimi evde devam ettirme, okulla iletişimde olma, Mektepli Kitapçası'nı takip etme, veli toplantısına ve okul faaliyetine katılma, çocuğu okula düzenli gönderme, çocuğun doğru beslenmesini ve iyi uyumasını sağlama, çocukla sağlıklı iletişim kurma, evde öğrenme ortamı yaratma, okulun eğitim ve öğretim istemlerini karşılama, çocuğun ders araç gereçlerini temin etme

Okul-Veli Ortaklığı

Birlikte hareket, eşit katkı, karşılıklı samimiyet, birbirlerini destekleme ve anlama

Şekil 2. Okul-Aile İş Birliğinde Paydaşlardan Beklenen Sorumluluklar

Katılımcı velilere göre de kaliteli eğitim-öğretim hizmeti verilmesi, öğrencinin öğrenim durumuyla ilgili sürekli bilgilendirmenin yapılması ve öğrenciye bireysel yaklaşılması okulun üstlenmesi beklenen sorumluluklardır. DD kodlu okulun velilerinin beklentileri arasında, öğretmenlerin öğrenci başarısı ve veli statüsü bakımından öğrenciler arasında ayrımcılık yapmaması da bulunmaktadır. Bu beklentinin YD ve OD kodlu okullarda gözlenmemesi dikkat çeken bir bulgudur. Veliler, okuldan beklenen sorumluluklarla ilgili aşağıdaki görüşlerde bulunmuşlardır:

Öğretmenlerin çocuğumun öğrenimiyle ilgilenmesi gerektiğini düşünüyorum (YV2).

Öğretmenin çocuğumun öğrenimiyle ilgilenmesi, davranışlarını takip etmesi ve beni bilgilendirmesi gerektiğini düşünüyorum (OV4).

Çocuklarımın bilgili, eğitilmiş olmasını istediğim için onları okula göndermekteyim. Bana göre okul da iyi bir eğitim ve öğretim ortamı yaratılmalı, öğrenciler arasında ayrımcılık yapılmamalı ve çocuğuma birey olarak yaklaşılmalıdır (DV1).

Okulda öğretmen çocuğun evde yaptığı ev ödevi ve sınıfta neyi öğrenip öğrenmediğiyle ilgilenmelidir. Öğretmen çocuğum bir yanlış yaptığında bana haber vermelidir ki, ben zamanında gerekli tedbirleri alabileyim. Eğitim ve öğretim, öğrencinin velisine, başarısına ve öğrenim durumuna göre ayrımcılık yapılmadan verilmelidir (DV4).

Okul yöneticileri ve sınıf rehber öğretmenleri de okul-aile iş birliğinde velilerden beklenen sorumlulukları dile getirmişlerdir. Bunlar, çocuğu için evde ders çalışma ortamı düzenleme, evde de eğitimin-öğretimin sürekliliğini sağlama, okulun eğitim-öğretime ilişkin istemlerini karşılama, okulla iletişimde olma, çocuğunun doğru beslenmesini temin etme, çocuğunun uyku düzenine dikkat etme ve çocuğunu etkileyebilecek sorunları öğretmenle paylaşma olarak belirlenmiştir. Velilerden beklenen sorumluluklarla ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Evde öğretim koşullarının sağlandığı bir alan oluşturmalıdır. Veli bizim okulda öğrettiklerimizi evde devam ettirmelidir. Veli bunları yapmadığında okulla aile arasında bir tutarsızlık oluşuyor. Her bir okulun öğrencinin eğitim ve öğretimiyle ilgili belli istemleri vardır ve aile de o istemleri karşılamalıdır. Veli çocuğunun aralıksız olarak okula gelmesini temin etmelidir (YY).

Her eğitim, öğretim yılının başında genel toplantılarda velilere söylüyorum: Sizin göreviniz çocuğunuzun eğitim ve öğretimiyle ilgilenmek, çocuğunuza lüks bir oda ayırmak değil sadece öğrenimini gerçekleştirebileceği bir alan oluşturmak, okuldaki veli toplantılarına katılmak, onun doğru beslenmesini temin etmek, ona zaman ayırmak, onunla sağlıklı iletişim kurarak onlarla ilgili beklentilerinizi ve onların görevlerini konuşmanızdır (DY).

Düşünüyorum ki, öğrencinin eğitim ve öğretimiyle biz ilgileniyorsak, veli de evde bunu devam ettirmelidir (YÖ1).

Veli öğretmenle iletişimde olmalıdır. Bir sorun varsa bunu mutlaka öğretmenle paylaşmalıdır. Tabii ki öğretmen de bu sorunu bildiğini öğrenciye hissettirmeden ona yardımcı olabilir. Veli çocuğunun iyi bir öğrenim görmesini istiyorsa, evde ona okuması için sakin bir yer ayarlamalı, gereken ders araç gereçlerini almalı, iyi uyumasını, doğru beslenmesini sağlamalıdır (YÖ2).

Veliler okul-aile iş birliğinde kendi sorumluluklarını çocuklarının eğitim-öğretimiyle ilgilenme, çocuğu okula göndermeden önce kitap ve defterinin çantada olup olmadığını kontrol etme, Mektepli Kitapçası'nı² sürekli takip etme ve okulla iş birliği yapma olarak görmektedirler. Bu bulgu, katılımcı velilerin sorumluluklarının farkında olduğunu göstermesi bakımından umut vericidir. Veliler, çocuklarına iyi bir gelecek oluşturmak için kendi sorumluluklarıyla ilgili şu görüşlerde bulunmuşlardır:

Ailenin de çocuğunun eğitim ve öğrenimiyle ilgilenmesi gerektiğini düşünüyorum. Ben çocuklarımın ev ödevleriyle ilgileniyorum. Çocukların Mektepli Kitapçası'nı takip ediyorum (YV2).

Veli her gün çocuk geldiğinde çocuktan okuldaki öğretim durumunu sormalı, evde derslerini nasıl yaptığını takip etmeli, derse hazırlıklı gidip gitmediğini öğrenmeli, çocuğunu okula gönderirken çantasına bakmalı, günün ders kitap ve defterlerinin çocuğunun çantasında olup olmadığını kontrol etmeli, Mektepli Kitapçası'nı takip etmelidir (DV2).

Benim verdiğim eğitimi okul devam ettirmiyorsa ya da okulun verdiği öğretimi ben devam ettiremiyorsam o zaman çocuğun iyi bir geleceği olamaz. Onun için de biz bir iş birliği yapmak zorundayız. Biz de okulun tüm faaliyetine katılmakla veli görevimizi yerine getirmeye çalışıyoruz... (DV3).

Veli olarak evde çocuğumun derslerine yardımcı olmalı ve her gün derse hazırlıklı göndermeliyim. Çocuğumun derslerindeki zayıf yönlerini ortadan kaldırmak için elimden geldiği kadar yardım etmeye çalışıyorum. Çocuklarım okuldan geldiğinde Mektepli Kitapçası'na bakıyorum. Mektepli Kitapçası'na öğretmenin ne yazdığını merak ediyorum. Öğretmenler bugün okulda işlenen konuyla ilgili çocuğumun neyi, nasıl bildiğini veya bilmediğini not ediyor (DV4).

Okul yöneticisi, sınıf rehber öğretmeni ve veli görüşlerinden, okul-aile iş birliğinde sorumluluğu paylaşarak ortaklaşa üstlenmenin önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Okul yöneticileri ve sınıf rehber öğretmenleri, okul-aile iş birliğinde okul-veli ortaklığından birlikte çalışma, eşit oranda katkı sağlama, birbirini destekleme ve samimi olmayı anlamaktadırlar. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şöyledir:

Okul-aile iş birliği deyince çocuğun eğitim ve öğretimiyle ilgili ailenin ve okulun birlikte çalışması olarak anlıyorum... (OY).

Eğer okul ve aile bu iş birliğine eşit oranda katkı sağlarsa, o çocuk sadece ailenin değil aynı zamanda vatanın da geleceği olmuş olur. Onun için de her iki taraf da birbirine gereken desteği göstermelidir diye düşünüyorum. Her iki taraf birbirine samimi olmalıdır. Bu iş birliğinde taraflar arasında bariyer olmamalıdır (OÖ2).

Veliler de birlikte hareket etme ve karşılıklı anlayış göstermeyi her iki tarafın taşıması gereken sorumluluk olarak görmektedirler. Veli görüşlerinden örnekler de aşağıda sunulmuştur:

Okul-aile iş birliğini aile ve okulun birlikte çocuğu eğitmesi olarak algılıyorum (YV1).

Okul-aile iş birliği aile ve okulun karşılıklı anlayış çerçevesinde birlikte çalışmasıdır. Veli ve öğretmen üstüne düşen sorumluluğu karşılıklı şekilde taşırsa, o öğrencinin güzel bir geleceği olabilir. Okulla hem birbirimizi anlamalı hem de zamanında iş birliği yapmamız gereklidir (DV4).

Veriler incelendiğinde, gerek yönetici ve öğretmenlerin gerekse velilerin okulun öğrenci için iyi bir eğitim-öğretim ortamı sağlaması, veliyi bilgilendirmesi ve öğrenciyle ilgilenmesi; velinin çocuğunun eğitim-öğretimiyle ilgilenmesi, okuldaki öğretimi evde devam ettirmesi, okul etkinliklerine katılması ve birlikte hareket edilmesi konusunda ortak beklentiye sahip oldukları anlaşılmıştır. Beklenen sorumluluklarla ilgili bulgular okul bakımından karşılaştırıldığında ortaya çıkan farklılıklar da şöyle özetlenebilir: Velinin okulun eğitim-öğretim istemlerini karşılaması, çocuğunu okula düzenli göndermesi, çocuğun iyi uyumasını ve ders araç gereçlerini sağlaması YD kodlu okulda; okulun velilerin beklentilerinden haberdar olması ve olumsuz öğrenci davranışlarını törpülemesi OD kodlu okulda; okulun öğrencinin eğitim-öğretim ve diğer haklarını gözetmesi, öğrenciyle ilgilenmesi, öğrenciler arasında ayrımcılık yapılmaması, öğrenciye birey olarak yaklaşılması, velinin çocuğa zaman ayırması ve çocukla sağlıklı iletişim kurması DD kodlu okulda beklenen sorumluluklardır.

Okul-Aile İş Birliği Uygulamaları

Bakü okullarında iş birliğinin niteliğini ve kapsamını ortaya çıkarmak amacıyla yöneltilen hangi uygulamaların gerçekleştirildiği sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlar kodlanarak Şekil 3'te sunulmuştur.

Öğrencinin eğitim-öğrenim durumu hakkında bilgi alışverişinde bulunmak ve okulda öğrencilere yönelik eğitim-öğretim kararları almak için veli toplantılarının yapılması, çalışma bulguları arasında en önemli görülen okul-aile iş birliği uygulamasıdır. Katılımcı görüşlerinden, okullarda sınıf veli toplantısı, genel veli toplantısı ve değerlendirme sınav sonucu duyurma toplantısı olmak üzere farklı isimlerde veli toplantılarının düzenlendiği

² Mektepli Kitapçası, Azerbaycan'da 1 – 11. sınıf öğrencilerinin kimliklerinin, öğrenim gördüğü okulun, okul müdürünün, sınıf rehber öğretmenin ve sınıfın isminin yer aldığı; okul müdürünün ıslak imzasının ve mührünün bulunduğu; bir eğitim-öğretim yılındaki tüm derslerin ve değerlendirme notlarının, öğretmen ve veli bildirimlerinin, her haftada sınıf rehber öğretmen ve velinin imzasının yer aldığı okul-veli iletişim aracıdır.

anlaşmıştır. Sınıf veli toplantılarında, genellikle sınıfın genel eğitim-öğretim durumu konuşulmakta ve tartışılmaktadır. Katılımcılar sınıf veli toplantısıyla ilgili aşağıdaki yorumlarda bulunmuşlardır:

Her sınıfın sınıf rehber öğretmeni, sınıf veli toplantısı düzenliyor ve o zaman beni de davet ediyorlar. Bu toplantılara katılırken velilerimizin neleri tartıştığını, ne gibi sorunlarının olduğunu öğrenmiş oluyorum (DY).

Genellikle çocuğuyla ilgili sorunların sınıf veli toplantısında konuşulması velilerin hoşuna gitmediği için bu konuları bireysel görüşmelerde konuşuyorum. Sınıfla ilgili genel konuları ise sınıf toplantısında konuşuyoruz (DÖ2).

Bu son senede okulda değerlendirme sınavı sonucu toplantısı, çocukların eğitim ve öğretimi, giyim kuşamıyla ilgili sınıf veli toplantısına katılmışımdır (DV3).

OD kodlu okula ilişkin doküman analizi sonucunda, Kasım 2019'da sınıf veli toplantılarının düzenlendiği, toplantıda öğrencilerin devamsızlık yapmasını ve hoş olmayan davranışlarda bulunmasını önlemek ve velilerin bilinçli bir şekilde iş birliği kurmasını temin etmek için velilere okul yönetimi ve öğretmenler tarafından öğrencilerin okul devamlılığı, okulun disiplin kuralları, veli ve öğrencilerin hak ve sorumlulukları hakkında bilgi verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.



Şekil 3. Okul-Aile İş Birliği Uygulamaları

Okullarda yapılan düzey belirleyici değerlendirme sınavları öğrencilere bilgi düzeylerini test etme, konularla ilgili eksik yönlerini saptama ve bu eksiklerin giderilmesi yönünde planlama yaparak harekete geçme, zamanı iyi yönetme ve farklı soru tiplerini görerek kendini geliştirme şansı yaratmaktadır. Yapılan öğrenci değerlendirmesi sonucunun velilere duyurularak olası sorunların çözümünde veli katılımının sağlanması hem öğrenciyi başarıya ulaştırmak hem de okul-veli iş birliğini güçlendirmek için önemli görülen okul-aile iş birliği uygulamasıdır. DY'nin bu konuya ilişkin görüşü şöyledir:

Her düzey değerlendirme sınavından sonra toplantı yaparak sonuçları sınıfların velileri ve öğretmenleri ile birlikte tartışıyoruz. Bunu yapmakta amacımız velilerimize çocuklarının bilgi düzeyleri hakkında bilgi vermek ve akademik başarılarını daha da artırmak için neler yapılabileceğine karşılıklı karar vermektir (DY).

Doküman incelemesinde, YD kodlu okulda Kasım 2019, OD kodlu okulda Aralık 2019'da, 9. sınıfların velileri için düzey değerlendirme sınavının sonucunu ve mezuniyet sınavına hazırlık sürecini tartışmak amacıyla veli toplantısı yapıldığı tespit edilmiştir. DD kodlu okulun web sitesi ve sosyal medya sayfasından da 2019'un eylül ve ekim aylarında 5, 6 ve 9. sınıfların velilerine düzey değerlendirme sınavının sonuçlarını duyurmak ve velilerle birlikte önlemler almak için toplantı yapıldığı anlaşılmıştır. Bu bulgular, okulun öğrenci başarısını sağlamada veli desteğini önemli gördüğünü göstermektedir.

Okul, öğrenci ve velilerle ilgili genel konuların konuşulduğu, okuldaki gelişmelerle ilgili velilerin bilgilendirildiği ve kararların alındığı genel veli toplantısı da okul-aile iş birliği kapsamında gerçekleştirilen uygulamalardan biridir. Bu bulguya ilişkin elde edilmiş görüşler aşağıda sunulmuştur:

Genel veli toplantıları düzenleyerek okulda yapılacak projeler, uygulamalarla ilgili velilerimizi bilgilendiriyoruz. Bazen tüm velilere ulaşamadığımızda en azından her sınıfın veli komitesinin başkanlarıyla görüşüyoruz (OY).

Genel veli toplantıları yapıyoruz. Bu toplantılarda veliye çocuğun dersini okumuyor, okula gelmiyor, davranışı kötüdür gibi fikirler söylenmiyor. Genel toplantılarda genel sorunlarımız, beklentilerimiz nedir sorusuna hem veliler hem biz cevap arıyor, cevapları tartışıyor ve çözüme hep birlikte karar veriyoruz (DY).

OD kodlu okulla ilgili doküman analizinden de Ekim 2019 ve Şubat 2020'de genel veli toplantısı düzenlendiği; toplantıda öğrencilerin akademik başarısı, okula devamı ve yapılacak değerlendirmelerle ilgili görüşlerin paylaşıldığı; veli soru ve görüşlerinin dinlendiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular katılımcı görüşlerini desteklemektedir.

Velilerin okulda düzenlenen gösterileri izlemeye gelmesi, gösterilerin düzenlenmesinde öğretmenlere destek olması ve öğretmenlerle birlikte gezilere katılması okulun sosyal faaliyetler düzenlediğini, velilerin de bu faaliyetlerde okulu desteklediğini ortaya koyan bulgulardır. Bu konudaki katılımcı görüşleri de şöyledir:

İlkokul sınıflarında düzenlediğimiz etkinliklere veliler daha aktif katılıyorlar. Veliler ister çocuğunun rol gereği olan elbiselerini temin etmek olsun ister etkinliği düzenlemek olsun, gösterileri izlemek olsun, bu konularda çok aktifler (DY).

Çocuklarımızın rol aldığı yeni yıl, Nevruz şenliklerini ve tarihimize ilgili düzenlenen etkinlikleri izlemeye geliyorum. Okulda resim sergisi düzenlenmişti ve kızımın resim yapma yeteneği olduğu için ben de sergiyi izlemeye gelmiştim (DVI).

Gezilere sınıfımızın branş öğretmenlerini ve velileri davet ediyoruz ki, ister öğretmen-öğrenci ister öğretmen-veli arasında samimi ortam yaransın (OÖ1).

Okul gezisi düzenlendiğinde çocuklarımla birlikte ben de katılıyorum. Gezi zamanı hem çocuklarla hem de öğretmenle iletişim kurma şansım oluyor (YV4).

Veli ile çocuğunun birlikte hoş vakit geçirmesi ve karşılıklı iletişimin sağlanması açısından, okullarda velilerin de katıldığı okuma günü etkinlikleri yapılması, okul-aile iş birliği kapsamında yürütülen önemli bir uygulamadır. Okullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımıyla gerçekleştirilen imeceler de paydaşların okula bağlılığını artıracak bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Bu konudaki görüşlere aşağıda belirtilmiştir:

Okuma günü yapıyoruz ve velilerimiz çocuklarıyla gelip okuma gününe katılıyorlar (OÖ1).

Okulda yapılan imeceye katılıyorum (DVI).

Katılımcı görüşlerinden okul-aile iş birliği kapsamında, her eğitim-öğretim yılında iki kez “Velinin Okulda Bir Günü (Açık Kapı)” adlı uygulamanın gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Bu uygulamanın gerçekleştirilmesi, velinin okulun fiziksel koşulları ve öğrenim ortamıyla tanışmasını ve öğretmenlerle görüşebilmesini sağlamaktadır. Uygulamaya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Senede iki kez “Velinin Okulda Bir Günü” isimli uygulama yapıyoruz. Lobide öğrencilerimizin el işlerini sergiledik. Veliler çocuklarının akademik başarılarıyla ilgili bilgi sahibi oldular. Veliler istedikleri sınıfa girip dersleri dinlediler (YY).

YD kodlu okulun web sitesi ve sosyal medya sayfasından da öğretim yılında iki kez “Velinin Okulda Bir Günü” adlı uygulamanın yapıldığı anlaşılmıştır. Paylaşılan haber ve fotoğraflardan, bu uygulama kapsamında velilerin okul binasını gezerek okulun fiziki koşulları ile tanıştıkları tespit edilmiştir. Uygulama kapsamında, veliler için okulun giriş katında öğrencilerin okulun yaratıcılık atölyesinde yaptıkları el işleri sergilenmiş, velilerin ders dinlemelerine fırsat verilmiş ve okul-veli iş birliğine ilişkin seminer düzenlenmiştir. Doküman analizinde saptanan bulgu okul yöneticinin görüşünü destekleyici niteliktedir. OD kodlu okulda “Velinin Okulda Bir Günü” uygulaması gerçekleştirilirken veli görüşlerini öğrenmek amacıyla veli memnuniyet anketinin yapıldığı bulgusuna da ulaşılmıştır.

Okullarda veli ile iş birliğini sağlıklı şekilde yürütmek, velinin çocuğuyla, öğretmenin öğrenciyle ve veliyle doğru iletişim kurmasını sağlamak için öğretmen ve velilere bilinçlendirici seminerler verilmesi de okul-aile iş birliği kapsamında gerçekleştirilen bir uygulama olarak saptanmıştır. Bu uygulamaya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Başarılı okul-aile iş birliği oluşturmak için düzenli şekilde öğretmenler, veliler ve öğrenciler için seminerler düzenliyoruz. Öğretmenler için ilk semineri kendim düzenledim. Seminerde iyi öğretmen nasıl olmalıdır, veliye öğrenciye yaklaşım nasıl olmalı, sorunlar ve sorunların nedenleri nasıl belirlenmeli ve çözüm zamanı hangi yöntemler kullanılabilir gibi konular konuşuldu. İkinci semineri ise bir psikolojik hizmet ve çocuk gelişim merkezinin desteğiyle düzenledik. Veliler için yetişkin dönemi sorunları, intihar ve intiharı önleme, cinsel şiddet, derslerden geri kalan öğrenci vb. konularda seminerler düzenledik. Öğrenciler için ise zararlı alışkanlıklarla ilgili seminerimiz oldu (DY).

Çocuklarımızın psikolojik gelişimi ve onlarla iletişim kurmamızla ilgili seminerler yapıldı ve biz de gelip katıldık (DV3).

YD kodlu okulun web sitesinden, 29 Ekim 2019 tarihinde okulda ilçe istihdam merkezinin danışmanı ve “.....” isimli iş merkezinin eğitmeni tarafından öğrenci ve velilere öğrencilerin meslek seçimiyle ilgili bilgilendirici seminer yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Doküman analizinden, DD kodlu okulda yöneticinin velilere akran zorbalığı hakkında seminer verdiği ve bu konunun velilerle tartışıldığı bulgusu elde edilmiştir. Kasım 2019’da velileri bilgilendirmek için akran zorbalığıyla ilgili seminerin OD kodlu okulda da verildiği saptanan bir bulgudur.

Velilerin derslere katılıp, dersi dinlemesi öğrenci başarısını olumlu etkilemektedir. Katılımcı görüşlerinden velilerin derse katılabilmeleri için okullarda gerekli koşulların oluşturulduğu anlaşılmıştır. Velilerin derse katılmaları, öğretmenlerin kaliteli öğretim ortamı oluşturmada daha dikkatli olmalarını, velilerin çocuklarının öğrenim durumunu kendi gözleriyle görmesini ve öğrencinin derse daha hazırlıklı gelmesini ve derste aktif olmasını sağlamada etkili bir uygulamadır. Velilerin bu konudaki görüşleri de şöyledir:

Beni her zaman çocuklarımızın başarılarından dolayı okula çağırıyor ve gayet güler yüzle karşıyorlar. Sıkça okula gelip öğretmenlerle görüşürüm. Bazen çocuğumun haberi olmadan okula gelip derslerine katılarak öğrenim durumunu kontrol ediyorum... (DV3).

Okula geldiğimde derslere girip çocuğumun dersini dinlerim (DVI).

DD kodlu okulun web sitesinden, öğretmenlerin açık derslerine okul yönetimiyle birlikte velilerin de katıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, okul yönetiminin öğrenim koşullarıyla ilgili velilerin de bilgi sahibi olmasına önem verdiği ortaya koymaktadır.

Katılımcı görüşlerine göre, farklı durumlarda öğretmen ve veliler tarafından ev ziyaretlerinin yapılması öğretmen-veli, veli-veli arasındaki iletişimi, iş birliğini güçlendirmektedir. Katılımcıların ev ziyaretiyle ilgili görüşleri de şöyledir:

Öğrencim hastalandığında bir süre okula gelmediğinde evine gidiyorum. Sınıfta bir öğrencim hasta oldu, evine gittik. Tüm veliler, sınıf veli komitesi başkanı, hep birlikte o öğrencimize hem maddi hem manevi yardım sağladık. Öğrencimizi yalnız bırakmadık (YÖ1).

Sınıfta herhangi birimizin bir sorunu olduğunda birbirimize yardım etmeye çalışıyoruz. Bir öğrencimiz hastalandığında öğretmenle hepimiz toplanıp o çocuğumuzun evine gittik, elimizden geldiği kadarıyla maddi yardımda bulunduk (YV1).

Okullarda gerçekleştirilen Mekteplinin Dostu uygulamasının temel amacı, öğretmen ve öğrenciler için daha güvenli bir ortam yaratmak; psikolojik destek sağlamak; düzenli olarak öğrenci, veli ve öğretmenlerle ilgili bilinçlendirici çalışmalar yürütmektir. Bir yönetici ve velinin bu konudaki görüşü aşağıda sunulmuştur:

Okulumuzda neredeyse üç senedir “Mekteplinin Dostu” uygulaması gerçekleştirilmektedir. “Mekteplinin Dostu” uygulamasında amaç okul-öğrenci-veli iletişimini sağlamak ve öğrenciye kendini gerçekleştirme fırsatı yaratmaktır. Bu uygulamanın gerçekleştirilmesinde gençler rol almaktadır. Onlar mütemadiyen öğrencilerle iletişim kuruyorlar. Sorunları olan veya yardıma ihtiyacı olan öğrenciler öğretmenlerine, psikoloğa, ailesine söyleyemediklerini Mekteplinin Dostları'na söylüyorlar (OY).

Toplantılarda Mekteplinin Dostları'yla görüşüyoruz. Onlar bize çocuklarımıza nasıl yaklaşmamızla ilgili bilgi veriyorlar (OVI).

DD kodlu okulda, çocuğunun eğitim-öğrenimini destekleyen velilere takdir belgesinin verilmesi velilerin okulla iş birliği yapmasını teşvik etme ve değerlendirme açısından önemli bir bulgudur. Bir yöneticinin bu konudaki görüşü şöyledir:

Velilerimiz için yeni uygulama başlattık. Her ay her sınıfın rehber öğretmeninden sınıfının başarılı öğrencilerinin listesini alıyorum. Aralık ayında her sınıfın başarılı öğrencilerinin velilerine takdir belgesi vereceğiz. Bunu yapmakta amacımız, velileri çocuğunun eğitim ve öğrenimiyle daha fazla ilgilemesine motive etmektir. Bir ön deneme yaptık, iyi sonuç verdiğini gördük (DY).

DD kodlu okulun web sitesinden, Aralık 2019'da “Velinin Okulda Bir Günü” etkinliği düzenlendiği, bu etkinlikte de çocuğunun eğitim ve öğrenimiyle ilgilenen velilere takdirname verildiğinin gözlemlenmesi, katılımcı görüşünü destekleyen bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Bulgulardan, okul-aile iş birliğini sağlamak için velilerin etkinliklere katılımı, yüz yüze bireysel görüşme, toplantı, Velinin Okulda Bir Günü (Açık Kapı), seminer, Mekteplinin Dostu ve ev ziyareti gibi uygulamaların yapıldığı konusunda yönetici, öğretmen ve velilerin ortak görüşte oldukları anlaşılmıştır. Mekteplinin Dostu uygulaması ve sınıf rehber öğretmenin brans öğretmenleriyle toplantı yapması yalnızca OD kodlu okulda; velilere takdir belgesi verme, velilerle birlikte ders dinleme ve imeceye katılma ise DD kodlu okulda gözlenmiş bulgulardır.

Okul-Aile İş Birliği Sürecinde İletişim Yolları

Okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesinde etkili iletişimin kurulması önemli görüldüğü için katılımcılara okul-aile iş birliği sürecinde iletişimin nasıl sağlandığı sorulmuş ve elde edilmiş cevapların kodlamaları Şekil 4'te sunulmuştur.

İletişim Aracı ve Kaynağı	
Mektepli Kitapçası, telefon, WhatsApp grubu, şikâyet ve öneri kutusu, ilan levhası ve davetiye	Öğrenci ve veli komite başkanı

Şekil 4. Okul-Aile İş Birliği Sürecinde İletişim Yolları

Okul yöneticisi ve sınıf rehber öğretmenlerin velilerle iletişimi sağlarken kullandıkları en önemli iletişim aracı telefon iken; velilerin tercihi, öğrencinin öğrenim durumundan ve öğretmenin iletmek istediği bilgiden haberdar olmak, öğretmenleri sıkça rahatsız etmemek ve daha detaylı bilgi elde etmek için Mektepli Kitapçası olmuştur. Katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

Mektepli Kitapçası öğrencinin öğrenimindeki gelişmeyi takip etmek için önemlidir. Velinin her zaman okula gelme şansı yoktur ama o Mektepli Kitapçası aracılığıyla çocuğunun okulda nasıl davranış sergilediğini öğretmen yorumlarından öğrenmiş oluyor (OÖ2).

Mektepli Kitapçası'na bakarak çocuğumun öğrenim durumunu takip edebiliyorum. Öğretmen Mektepli Kitapçası'na hem günlük biçimlendirici değerlendirme sonucunu hem de sonuç özetleyici değerlendirme sonucunu yazıyor. Aynı zamanda öğretmenin

bir şikâyeti olduğu zaman da yazabiliyor. Ben çalışan bir anne olduğum için akşam eve geldiğimde öğretmenin yazdıklarından bugün çocuğumun okulda ne yapmış olduğunu öğrenmiş oluyorum (YV3).

Çocuklarım her okuldan geldiğinde Mektepli Kitapçası'nı kontrol ediyorum. Her ders haftasının sonunda öğretmenlerin notlarını okuyor, imzayı atıyorum ki, öğretmen evde çocukla ilgilendiğimi bilsin (DV3).

Okul-aile arasındaki bilgi akışı duruma göre değişmekte; iletişim bazen telefon, sosyal medya, ilan levhası, şikâyet ve öneri kutusu aracılığı bazen de öğrenci aracılığıyla sağlanmaktadır. Aşağıda katılımcı görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

Okulun giriş katında veli ve öğrencilerimizin görüşlerini öğrenmek için şikâyet ve öneri kutumuz vardır. Genelde okulda yapılacak açık kapı, genel toplantılar ve etkinliklerle ilgili bilgileri velilere okul binasının girişinde bulunan ilan levhasıyla duyuruyoruz (OY).

Veli toplantısı ve okul etkinlikleriyle ilgili bilgileri velilere öğrenciler, WhatsApp ve telefon aracılığıyla iletiyoruz (DY).

Genel ve sınıf toplantılarının olacağını ilk çocuktan öğreniyorum. Sonra sınıf rehber öğretmeni telefonla arayarak söyler (DV3).

Katılımcı görüşlerinden, sınıf veli komite başkanının öğretmen mesajları ve sınıf veli toplantısı zamanının velilere iletilmesine ve sınıf ihtiyaçlarını karşılamak için velilerden para toplanmasına aracılık ettiği, gezilerde öğretmenlere yardımcı olduğu ve belirli konularda velileri temsilen görüşünün alındığı anlaşılmaktadır. Bu konudaki katılımcı görüşleri şöyledir:

Okulda genel veli toplantısı yapacağım zaman sınıf rehber öğretmenlerine davetiye veriyorum. Onlar da sınıf veli komitesi başkanlarına veriyorlar. Sınıf veli komitesi başkanı da velilere söylüyor (YY).

Öğretmenler kurulu toplantısına okul-veli komitesinin başkanını davet ediyoruz. Onun da görüşlerini alıyoruz. Bazı toplantılarda tüm velilere ulaşamadığımızda en azından her sınıfın veli komitesinin başkanıyla görüşüyoruz (OY).

Gezilerde öğretmene yardımcı olmak için veli komitesi olduğum için kendim de katılıyorum (YV1).

Veli komitesi başkanım. Bir sene önce sınıf ihtiyaçlarımızı karşılamak için para topluyorduk. İş defterleri, tahta kalemi vb. kırtasiye ürünleri alıyoruz. Bunları almamız için para toplayanda velileri bulamıyordum veya para isteyince kızıyorlardı (YV4)

Sınıf veli komitesi başkanı olduğum için sınıf rehber öğretmenimiz toplantı zamanını beni arayıp söylüyor, ben de velilere iletiyorum (OVI).

Okul-aile iş birliğinde iletişimi sağlamada telefonla görüşme, öğrenciyle bilgilendirme, Mektepli Kitapçası, veli komite başkanıyla bilgilendirme, WhatsApp grupları ve ilan levhasından yararlanma yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve veli görüşlerinde saptanan ortak bulgulardır. Üç okul arasında belirlenebilen tek fark, YD kodlu okulda davetiye mektubunun; OD kodlu okulda ise şikâyet ve öneri kutusu ile ilan levhasının iletişim aracı olarak kullanılması olmuştur.

Okul-Aile İş Birliği Sorunları

Okul-aile iş birliğinde yaşanan sorunları saptamak amacıyla katılımcılara iş birliği sürecinde karşılaştıkları sorunlar sorulmuş ve elde edilmiş cevaplar kodlanmıştır. Elde edilmiş kodlamaların belirli kategorilere ayrıldığı fark edilmiştir. Kodların sınıflandırılması sonucunda, okul-aile iş birliği sürecinde yaşanan sorunların okuldan, veliden ve öğrenciden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Şekil 5'te okuldan kaynaklı sorunlarla ilgili kodlamalara yer verilmiştir.

Okuldan Kaynaklı Sorunlar	Öğretmen kaynaklı: öğrenciler arasında ayrımcılık yapma, mesleki yetersizlik, öğrenciye bireysel yaklaşmama, Mektepli Kitapçası'na değerlendirme notunu yazmama, ders yapmama, çalışma kitabı almaya zorlama, öğrenciyi vurma, öğrenciyi motive etmeme, görevini yerine getirmeme, açık kapı gününe katılmama, öğrencileri toplum geleceği gibi görmeme; yönetim kaynaklı: iş birliğine açık olmama, öğretmenin tarafını tutma, ders araç gereçleri için para toplama, okul formasını her yıl değiştirme; deneyimli psikoloğun olmaması ve psikoloğun öğrenciyle ilgilenmemesi; okulda fiziki koşulların iyi olmaması
---------------------------	---

Şekil 5. Okul-Aile İş Birliğinde Okuldan Kaynaklı Sorunlar

Bulgulara göre, okul aile iş birliğinde okuldan kaynaklı sorunlar, öğretmenlerin mesleki yetersizliğinin ve görev bilincine sahip olmamasının, okul yöneticisinin iş birliğine açık olmamasının, okul psikoloğunun mesleki açıdan deneyimli olmamasının ve okuldaki fiziksel koşulların iş birliğini gerçekleştirmeye uygun olmamasıdır. Okuldan kaynaklı sorunlar arasında en yüksek frekans, öğretmenlerin öğrenci başarısına ve veli statüsüne göre öğrenciler arasında ayrımcılık yapması olmuştur. Öğretmenin görev bilincine sahip olmadığını gösteren bu bulguya DD kodlu okulda ulaşılmaması, o okulun velilerinin öğretmenin ayrımcılık yapmaması konusunda neden beklentiye girdiğini açığa kavuşturmuştur. Bu konuda belirtilen görüşler şöyledir:

İki çocuk kavga ettiğinde velisi bana geliyor. Veli ilk önce sınıf rehber öğretmene yaklaşmalı, sorunu onunla çözmelidir. Veli öğretmenle değil benimle görüşüyor çünkü öğretmenin konuya yaklaşımı doğru olmuyor. Hangi öğrenci derslerinde başarılıysa ya da hangi öğrencinin ailesi çocuğuna ilgi gösteriyorsa öğretmen o öğrencinin tarafını tutuyor. Kavgada o öğrenciye hak veriyor (DY).

Bazı öğretmenlerimizin öğrenciler arasında ayrımcılık yapması, belli öğrencilerle çalışması, diğer öğrencileri ders sürecine katmaması velilerimizin en önemli şikâyetleri arasında yer alır (DÖ1).

Bir keresinde okula öğretmen çocuklar arasında ayrımcılık yaptığı için gelmiştim. Hoca dersinde hep başarılı olan çocuklarla ilgileniyordu. Benim çocuğumdan ders falan sormuyordu (DV1).

Sorunlardan biri de öğretmenlerin öğrenciler arasında ayrımcılık yapmasıdır. Öğretmenler öğrencilere kendi bilgi ve yeteneklerine göre değil, velilerine göre yaklaşım sergiliyorlar (DV4).

Aşağıdaki görüşlerde saptanmış öğretmenlerin öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramaması ve sınıfı yönetememesi gibi bulgular, öğretmenin mesleki yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar olarak değerlendirilmiştir:

Öğretmenin çocuk psikolojisinden haberi yoktur, üniversitede bu eğitimi tam almamış ve kendini bu konuda geliştirmemiştir. İnsan tipi, insan karakteri nedir, hangi tip insana nasıl davranılır, bunları bilmiyor (DY).

Bazen derslerde öğretmenin sınıf yönetiminde küçük kusurları oluyor. Dersinde öğrenciler gürültü yapıyorlar... (DV2).

Öğretmenin öğrenciyle ilgilenmemesi ve öğrenciye bireysel yaklaşmaması gibi öğretmen kaynaklı sorunlar, öğretmenin görev bilincine sahip olmadığını ortaya koyan bulgulardır. Örneğin:

Öğretmen okulun itibarında kendisinin bir rolü, görevi olduğunu unutmuş gibi davranıyor. Sınıf rehber öğretmeni görevini yerine getirmiyor. Sınıf rehber öğretmeni öğrenci derse gelmiyor deyip duruyor. Okula gelmeyen öğrenciyle benden çekindiği için ilgileniyor. Öğretmen her öğrencisine bireysel yaklaşmalıdır ama öğretmen öyle yapmıyor (DY).

Okulda öğretmenlerin bazıları maaş alıp eve gitmenin peşindedir. Çocuğa nasıl bireysel yaklaşırım, onu nasıl motive ederim, onun hangi becerileri var, o becerilerini nasıl geliştirebilirim düşüncesinde değiller. Çocuklara bizim geleceğimiz gibi bakıyorlar (DV4).

Okul-veli iş birliğinde en önemli iletişim aracı olan Mektepli Kitapçası'nda öğretmenin öğrencinin öğrenim durumuyla ilgili değerlendirme notu yazmaması velide çocuğunun öğrenim durumuyla ilgili bilgi oluşturmadığı için bu durum sorun olarak görülmüştür. Katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Velilerimin memnun olmadığı şey, Mektepli Kitapçası'na çocuğunun öğrenim durumuyla ilgili sonuç özetleyici değerlendirme notunun veya biçimlendirici değerlendirmeye ilgili bilginin yazılmamasıdır. Maalesef veliler bu konuda haklılar (DÖ1).

Öğretmen çocuğun Mektepli Kitapçası'na not yazmıyordu. Kitapça'da o öğretmenin dersiyile ilgili herhangi bir not görmüyordum (DV1).

Öğretmenin velilere iş defteri [çalışma kitabı] aldırması ama iş defterinin kullanılmaması ve öğrenci çantasını ağırlaştırması aşağıdaki veli tarafından sorun olarak belirtilmiştir:

Ashında çocuklar sadece okul kitaplarıyla yetinseler iyi olur. Bizim zamanımızda iş defterleri yoktu ama kitaplardan gerekenleri okuyup yazıyorduk. Çocuklar okul çantasını taşıyamayacak duruma geldiler. İş defterinin olmasını ilave masraf olarak görüyorum. Geçen sene aldıklarımızdan bazılarını hiç kullanmadık, öylece evde duruyor. Gereksiz yere para harcamış olduk... (YV3).

Okul müdürünün, okulunda deneyimli okul psikoloğunun olmamasından, velinin ise okul psikoloğunun ilgisizliğinden yakınmaları, iki okulun psikolojik hizmet verme açısından yetersiz olduğunu ortaya koyan bulgulardır. Bu konuyla ilgili görüşler de şöyledir:

Okul-aile iş birliği konusunda fazla gayret göstersem de bu konuda bana yardımcı olacak deneyimli psikoloğum olmadığı için bazen zorluklarla karşılaşıyorum. Sorunu veliye doğru bir şekilde aktarmamız ve ona gerektiğinde psikolojik destek sağlamak için öğrenciyi psikolojik açıdan iyi gözleme yeterliğine sahip, öğrenciye nasıl yaklaşmamızla ilgili bize yardımcı olacak, işinde deneyimli psikoloğa ihtiyacımız var (DY).

Çocuklarımızın psikolojik durumu iyi değil. Diğer çocuğum kâh ağlıyor, kâh gülüyor. İçine kapanık bir çocuktur. Okul psikoloğu çocuklarımızla ilgilenmemiştir (YV2).

DD kodlu okulun velileri, okuldan kaynaklı sorunlarla ilgili görüşlerinde eski yönetici ile şimdiki yöneticinin yönetim tarzını karşılaştırmış ve eski yöneticinin velilerle iş birliğine açık olmamasından kaynaklı sorunlara dikkat çekmişlerdir. Örneğin:

Önceki müdürümüz bizimle pek ilgilenmez, konuşmazdı, bir araştırma yapmadan hemen öğretmeni haklı bulurdu. Müdür, öğretmen o şeyi yaptığı halde o, öğretmenimiz öyle bir şey yapmaz diyordu (DV1).

Önceleri yapılan değerlendirme sınavlarında sık sık fotokopi parası toplanıyordu ama bu sene müdürümüz fotokopi parasının toplanmasını ortadan kaldırdı (DV4).

Öğretmenin ayrımcılık yapması, Mektepli Kitapçası'na değerlendirme notunu yazmaması, öğretmenin öğrenciye bireysel yaklaşmaması ve ders yapmaması yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve veli görüşlerinde saptanan ortak sorunlardır. Psikoloğun öğrenciyle ilgilenmemesi, öğretmenin çalışma kitabı dayatması ve okul formasının her yıl

değiştirilmesi YD kodlu okulda; açık kapı gününe bazı öğretmenlerin katılmaması OD kodlu okulda; öğretmenin ayrımcılık yapması, Mektepli Kitapçası'na değerlendirme notunu yazmaması, öğrenciye vurması, öğretmenin yalnızca maaş peşinde olması, psikoloji bilgisinin yetersizliği, sınıf rehber öğretmenin görevini yerine getirmemesi, öğretmenin öğrenciye bireysel yaklaşmaması, öğretmenin öğrenciyi motive etmemesi, çocukları toplumun geleceği gibi görmeme, okulda deneyimli psikoloğun olmaması, yönetimin iş birliğine açık olmaması ve öğretmenin tarafını tutması DD kodlu okulda yaşanan okul kaynaklı sorunlardır.

Okul-aile iş birliğinde velilerden kaynaklı sorunlarla ilgili saptanmış bulgular Şekil 6'da sunulmuştur.

Veliden Kaynaklı Sorunlar	Çocuğunun eğitim-öğretimiyle ilgilenmeme, toplantılara katılmama, yüksek not beklentisi, okulu anlamama, diğer velilerle arasındaki sorunu okula yansıtma, çocuğunun hatasını kabullenmeme, aile içi sorunları okula taşıma, saldırgan tutum sergileme, çocuğunun sınıfını sıkça değiştirme, her şeyi okuldan bekleme, çocuğuyla iletişim kuramama, çocuğunu şımarık büyütme, düzenli olarak Mektepli Kitapçası'na bakmama, okulla ilgili sorunları dile getirmeme, çocuğuyla öğrenciler arasında ayrımcılık yapma, çocuğunun ön sırada oturmasını isteme, çocuğunu anadilinden farklı bir sınıfa kaydettirme, öğrenci evrakını okuldan almama, okulu bilgilendirmeden çocuğunu kendisiyle birlikte uzun süreliğine köye götürme, öğretmen seçme, çocuğun yanında okul hakkında olumsuz konuşma, gösterilen hoşgörüyü kötüye kullanma, okulu kabullenmeme, öğretmeni şantaj etme ve okulu suçlama
---------------------------	---

Şekil 6. Okul-Aile İş Birliğinde Veliden Kaynaklı Sorunlar

Yöneticilerin ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinde, velilerin okulla iş birliği yapmaması, çocuğunun eğitim-öğrenimiyle ilgilenmemesi ve öğrenci sorunlarını çözmede okulu yalnız başına bırakması okul-aile iş birliğini ve öğrenci başarısını olumsuz etkileyen sorunlar olarak saptanmıştır. Örneğin:

Okulla iş birliği yapmayan, çocuğuyla az ilgilenen veli bizi endişelendiriyor çünkü o aileyi tanımadığımız için onun çocuğu ile ilgili sorun yaşadığımızda karar vermemiz zorlaşıyor (OY).

Aileler her şeyi okuldan bekliyorlar, çocuklarıyla ilgilenmiyorlar. Eğitimi de, öğretimi de bizden bekliyorlar. Çocuğu okula gönderiyorum, siz yapın, diyorlar. Öğretmen işinin gereği biraz alttan aldıkça, düşünüyorlar ki okul bunu hakikaten yapmalıdır. Bu tür düşünce tarzı bizim yükümüzü artırmaktadır (DY).

Tek velili öğrencilerin eğitim ve öğretim sorunları daha fazla oluyor. Yarım ailelerin çocukları ilgilenenin olmaması yüzünden çevrenin olumsuz etkilerine karşı savunmasız kalıyor (DÖ2).

İletişim sürecinde okulun veliyi, velinin de okulu anlaması sağlıklı okul-aile iş birliği oluştururken; velinin okulu anlamak istememesi tam tersi bir sonuç doğurmaktadır. Velinin okulu anlamamasında, eğitim düzeyi düşüklüğünün etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşlerinden örnekler şöyledir:

Öğrencileri kendimiz yetiştirdiğimiz için ne söylüyorsak hemen anlıyorlar ama veliyle böyle kolay anlaşılabilen bir ilişki kurmak zor oluyor... (YY).

Bazı velilerimizin eğitim düzeyinin yetersiz oluşu, modern çağa uygun dünya görüşü eksikliği. Ne kadar açıklama yapılsa da kendi fikirlerinde ısrarcıdır ve seni anlamıyorlar. Böyle velilerle iş birliği yapmak zor oluyor (OY).

Bazen veli senin dediğinin tam tersini anlıyor. Onlarla sağlam iletişim kuramıyoruz. Öğrenciyle konuşup anlaşmak veliyle anlaşmaktan kolaydır (OÖ2).

Anne babaların kendi aralarındaki sorunu okula taşımaları hem okul yönetiminin işini hem de öğrenci öğrenimini olumsuz etkileyen bir sorundur. Katılımcı görüşleri:

Genç ailelerde anne ve baba kavga ettiğinde ve ayrıldığında çocuğu kendi aralarında paylaşamaması okula da yansıyor. Anne söylüyor ki, çocuğu babaya göstermeyin, baba da çocuğunu görmek istiyor. Aile içi sorunlarını okula taşıyorlar. Bir diğer sorun, bir anne eşinden ayrıldığı için çocukları da kendisiyle köye götürüyor ve okulu da bilgilendirmiyor... Bu süre zarfında çocuklar okula gelmedikleri için sınıfta kalıyor ve veli çocuğunun bu durumuyla ilgilenmiyor (YY).

Azerbaycan'da bazı okullarda eğitim-öğretim hizmeti Azerbaycan ve Rus dillerinde verilmektedir. Bazı velilerin Rus dilinde alt yapısı olmayan çocuklarının Rus dilinde öğretim görmesini istemesi öğrencinin öğreniminde başarısız olmasına neden olmaktadır. YY'nin görüşü:

Kendisi Rus Dili'ni bilmezken, çocuğunu Rus bölümünde okutmaya çalışan ısrarcı velilerimiz oluyor... (YY).

OD kodlu okulun yöneticisi, sınıf rehber öğretmeni ve velisi çocuğunun sınıfını sıkça değiştiren veliden ve onun öğrenciler arasında ayrımcılık yapmasından sorun olarak söz etmişlerdir. Çalışmada, bu sorunun gerek velinin kendi çocuğunun gerekse diğer öğrencilerin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcı görüşleri:

Bazı veliler sık sık çocuklarının sınıflarını değiştiriyorlar. Bunun için de çok gereksiz nedenler ileri sürüyorlar. Öğrenci bu sınıfa adapte oluncaya kadar veli onu diğer sınıfa değiştiriyor... (OY).

Bazı veliler mükemmel sınıf ve öğretmen arayışı içinde oldukları için onları memnun etmek zordur. Bizim sınıfta da böyle bir velimiz var. O önceki sınıfta yaptığını bizim sınıfta da yapmak istedi. Kendi yaptıklarıyla çocuğunu strese sokuyordu. Hatta

öğrencilerimiz arasında ayrımcılık yapıyordu. Kendi çocuğunun akademik başarısını sınıfımızın en iyi başarısı olan çocuğundan üstün görüyordu (OV1).

Velinin çocuğunun notunun yüksek yazılmasını ve çocuğunun ön sırada oturmasını istemesi de saptanan veli kaynaklı sorundur. Velinin öğretmenden yüksek not yazmasını istemesi velinin çocuğunun gerçek öğrenme durumundan çok notuyla ilgilendiğini ortaya koyan bulgudur. Velinin çocuğunu ön sırada oturmasını istemesi sınıftaki öğrenciler arasında ayrımcılığa neden olabilmektedir. Örneğin:

Diğer sorun ise, benim çocuğum neden sonuç toplam değerlendirme sınavında zayıf not alıyor gibi şikâyetlerdir. Bu şikâyeti olan veliler çocuklarının bilgi düzeyinin üstünde not beklemektedir (OY).

Bazı veliler çocuklarının puanlarının yüksek olması, kendi çocuğunun ön sırada oturması için sorun çıkarıyorlar (OV2).

Bazı velilerin çekingen davranarak okulla ilgili yaşadığı sorunu dile getirmemesi, mevcut sorunun devam etmesine ve okul-aile iş birliğinin sarsılmasına neden olabilir. Velilerin okulun herhangi bir olumsuz tepkisiyle karşılaşmamak için böyle davrandıkları düşünülebilir. Katılımcı görüşleri:

Bazı velilerim ise, öğretmenlerle ilgili sorunları olduğu halde bunu dile getirmiyor, şikâyetçi olmuyorlar. Bunun nedeni ise, çocuğunun puanının daha da kötü olmasından korkmalarıdır (DÖ1).

Genelde velilerin okulla ilgili sorunları oluyor ama toplantılarda veliler sorunları söylemiyorlar (DV4).

Velinin yüksek puan beklentisi, kendi aralarındaki sorunları okula yansıtması, çocuğunun hatasını kabullenmemesi ve okulla ilgili sorunları dile getirmemesi katılımcıların ortak görüşte oldukları sorunlardır. Velinin saldırgan tutum sergilemesi, çocuğunu anadilinden farklı bir sınıfa kaydettirmesi, öğrenci evrakını okuldan almaması, okulu bilgilendirmeden çocuğunu kendisiyle birlikte uzun süre yerleşim yeri dışında tutması, okulu suçlaması ve öğretmen seçmesi YD kodlu okulda; velinin çocuğunun sınıfını sıkça değiştirmesi, çocuğun yanında okul hakkında olumsuz konuşması, aralarındaki sorunu öğrenciye yansıtması, ayrımcılık yapması ve çocuğunun ön sırada oturması için sorun çıkarması OD kodlu okulda; velinin her şeyi okuldan beklemesi, gösterilen hoşgörüyü kötüye kullanması, okulu kabullenmemesi, öğretmeni şantaj etmesi ve okulla ilgili sorunları dile getirmemesi DD kodlu okulda saptanan veli kaynaklı sorunlardır.

Katılımcı görüşlerine göre, okul-aile iş birliğinde öğrencilerden kaynaklı sorunların da yaşandığı anlaşılmıştır. Öğrenci kaynaklı sorunlarla ilgili saptanmış bulgular Şekil 7’de sunulmuştur.

Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar	Öğretim ortamını bölme, öğreniminde başarısız olma, velisine yalan söyleme, okula formasız gelme, Mektepli Kitapçası’ndaki notu silme, Mektepli Kitapçası’na velisinin yerine imza atma ve okula akıllı telefon götürme
------------------------------	---

Şekil 7. Okul-Aile İş Birliğinde Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar

Elde edilen görüşlerden öğretmen ve velilerin bazı öğrencilerin öğrenme ortamını bölmesinden yakındığı anlaşılmıştır. Öğrencinin olumsuz davranışları velisi ile ilişkilendirilmiştir. Katılımcı görüşlerine göre, tek veli tarafından büyütülen öğrencilerle daha fazla sorun yaşanmaktadır. Örneğin:

İki velimle aynı sorunu yaşıyorum. Birinin eşi vefat etmiş, diğeri eşinden ayrılmıştır. Bu iki velinin çocuğu olumsuz davranışlara sahip ve öğrenme ortamını bölüyor... (OÖ2).

Büyük çocuğumun sınıfında derste gürültü yapan, ders sürecini bozan öğrenciler var. Öğretmenimiz her zaman veli toplantısında onların velileriyle konuşuyor ama sonuç yoktur... Babası hep agresif davranışlar sergiliyor. Bu da çocuğu olumsuz etkiliyor (YV4).

Öğrencinin velisine yalan söylemesi öğretmen ve veli arasındaki iletişimi olumsuz etkileyen öğrenci kaynaklı bir sorundur. Örneğin:

Bir keresinde erkek öğrencimin yanacağını sevgi belirtisi olarak hafifçe sıkımsıttım. Öğrencim o gün bir arkadaşıyla kavga etmiş. Eve gittiğinde annesi yüzündeki morluğu sorduğunda öğretmenim yapmış demişti. Velisi okula gelmişti. Veliye çocuğun yanığından hafifçe makas aldığımı, iz bırakacak bir şekilde sıkmadığımı söylemişim. Sonra çocukla konuştuğumuzda ailesine gerçeği söylemekten korktuğu için yalan söylediğini itiraf etti. O olaydan sonra öğrencimin başını bile okşamaktan çekiniyorum (DÖ2).

Öğrencinin Mektepli Kitapçası üzerinde olumsuz işlemler yapması okul ile aile arasındaki iletişimi engelleyen davranışlardır. Bu konuda elde edilmiş görüşler:

Bazen öğrenci Mektepli Kitapçası’na yazdığım notu siliyor, veli de yazdığımı görmüyor (DÖ2).

Büyük çocuğumun derslerinde gerileme olduğu için düşük not almış ama Mektepli Kitapçası’nı bana göstermeden benim imzama benzer imza atmıştı (DV3).

Katılımcı görüşlerinde okul yönetiminin okula akıllı telefon götürülmemesi konusundaki uyarısını öğrencilerin dikkate almaması öğrenciler arasında soruna neden olmakta, bu sorun velilere de yansımaktadır. Örneğin:

Toplantıda sınıf rehber öğretmen okula akıllı telefon getirmenin yasak olduğunu söyledi. Ben de sınıf rehber öğretmen ile hemfikirim çünkü çocuklar birbirinin fotoğrafını çekip dalga geçiriyorlar (YV2).

Öğrencilerin öğretim ortamını bozması ve velisine yalan söylemesi, hem okul yöneticisi ve öğretmenin hem de velinin ortak görüşte oldukları sorunlardır. Öğrencinin okula akıllı telefon götürmesi YD kodlu okulda; Mektepli Kitapçası'na velisinin yerine öğrencinin imza atması ve Mektepli Kitapçası'ndaki notu silme DD kodlu okulda tespit edilen öğrenci kaynaklı sorunlardır.

Okul-Aile İş Birliği Sorunlarının Çözüm Yolları

Katılımcılara okul-aile iş birliğine ilişkin sorunları nasıl çözdüklerine dair soru sorulmasında amaç sorun çözümünde hangi sürecin izlendiğini, sorun çözümünde okul yöneticileri ve öğretmenlerin ne kadar yeterli olduğunu ve velilerin sorun çözümüne nasıl katkı sağladığını belirlemektir. Okul-aile iş birliği sorunlarının çözümüne ilişkin elde edilmiş kodlamalar okulun ve velinin çözüm yolu kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Çözüm yollarına ilişkin saptanmış bulgular Şekil 8'de sunulmuştur.

Karşılaşılan sorunları yöneticinin sakinliğini koruyarak çözmesi sorunun çözümüne katkı sağlayan önemli yönetici özelliklerindedir. Diğer katılımcılar gibi aşağıdaki katılımcının görüşünde de tarafların sorunu birbirleriyle konuşarak çözmesi en etkili yol olarak görülmektedir:

Velimiz okula agresif bir şekilde geldiğinde tabii ki biz onun gibi agresif tavır sergileyemeyiz. Biz yasalara uygun ve sakin bir şekilde veliyle konuşmaya çalışıyoruz. Bir kez soruyor, iki kez soruyor, beş kez soruyorsa biz de beş kez cevap veriyoruz (YY).

Yöneticinin öğrencilerin okula okul formasıyla gelmemesi sorununu çözmek için, öğrencilerin giyim kuşamını kontrol altında tuttuğu, formasız öğrencilerle yüz yüze konuştuğu ve telefon aracılığıyla iletişim kurarak velisini de bu konuda bilgilendirdiği anlaşılmıştır. Katılımcının görüşü:

Her sabah sırada dururken öğrencilerin kıyafetine dikkat ediyorum. Sık sık müdür yardımcılarımınla tüm sınıfları dolaşırız ve formayla gelmeyen öğrencileri odama çağırıp konuşuyorum. Velisini de arayıp çocuğunun okula formayla gelmesi gerektiğini söylüyorum (YY).

Okulun Çözüm Yolu.	Yüz yüze konuşma, sorunu birlikte çözme, tavsiyede bulunma, veliyi bilgilendirme, yönetim ve meslektaş desteği sağlama, psikologdan yardım alma, toplantıya gelemeyen velilere zaman ayırma, veliyi okula çağırma, ilgili kuruma başvurma, telefonla konuşma, öğrenciyi uyarma ve kıyafetine dikkat etme, temyiz kuruluna şikâyetle bulunabilmeyle ilgili duyuru yapma, temyiz kurulunda sınav sonuçlarını kontrol etme, tarafları barıştırma, tarafları bilinçlendirme, öğrenciyi meslek seçiminde yardımcı olma, velilerin mantıksız beklentilerine net tavır koyma, yeniden değerlendirme sınavı yapma, öğrenciyle ilgilenme, velileri dinleme, öğrenciyi boy sırasıyla oturtma ve sınav evrakını veliye gösterme
Velinin Çözüm Yolu	Yüz yüze konuşma, telefonla konuşma, durumu anlamamayı sürdürme, öğretmenden ricada bulunma, çocuğunun dersleriyle ilgilenme, çocuğunun öğretmene söz vermesini sağlama, yönetime şikâyet etme, durumu ciddiye almama, çocuğu okuldan alıp gece okuluna götürme, temyiz kuruluna şikâyetle bulunma, çocuğuyla oturup konuşma ve mantıklı yolu bulma, çocuğuna şiddet uygulama, öğretmenden çocuğunu dövmesini isteme, yeni forma alma, sorunu birlikte çözme ve çocuğu azarlama

Şekil 8. Okul-Aile İş Birliği Sorunlarının Çözüm Yolları

Çözümü okulu aşan sorunlarda ilgili kurumların desteği alınarak sorun çözüme kavuşturulmaktadır. Bu konudaki katılımcı görüşü:

Öğrenciler uzun bir süre okula gelmediğinde gereken kurumları bilgilendiriyoruz. Velimiz bize haber vermeden çocukları okula getirmediğinde il eğitim müdürlüğüne ve polise haber verdik. Anneye ulaşıldı ve çocukların okula gelmesi gerektiği söylenildi (YY).

Öğrenci değerlendirme notuyla ilgili şikâyetlere temyiz kurulunda³ bakılarak sorunun çözülmesi objektif sorun çözme yolu olarak değerlendirilmektedir. OY'nin görüşü:

Yüksek not beklentisinde olan velilerimize değerlendirme sınav sonucundan memnun olmadıkları zaman temyiz kuruluna şikâyetle bulunabilmeleriyle ilgili duyuru yaptık. Şikâyetle bulunan velilerin çocuklarının sınav sonuçlarını temyiz kurulunda yeniden kontrol ediyoruz (OY).

³ Okul temyiz kurulu, sınav döneminde okulda sınav sonuçlarına ilişkin yapılan şikâyetlerle ilgilenmek için okullarda oluşturulan kuruldur.

Öğretmenlerin sorunları çözerken meslektaşları, okul psikoloğu ve okul yönetimi tarafından desteklenmesi öğretmenin sorun çözümünde tek başına olmadığını göstermektedir. Okullarda sorunların kolektif bir dayanışma sonucunda çözüldüğü anlaşılmıştır. Örneğin:

Sınıfta zorluk çıkararak öğrencilerimiz olduğunda, sorunu çözmek için okulumuzun psikoloğundan yardım alıyorum (YÖ1).

Okul-aile iş birliği konusunda karşılaştığım sorunları çözmek de müdür, müdür yardımcımız hatta öğretmenlerimiz bana yardımcı oluyor (OÖ2).

OÖ1, veli kaynaklı sorunu çözerken veli beklentilerinin değerlendirilerek ona göre yaklaşım sergilenmesi gerektiğiyle ilgili şu görüşte bulunmuştur:

Çocuğunun sınıfını sık sık değiştiren veli benim sınıfıma geldiğinde kendi kendime dedim ki, ben öyle bir şey yapmalıyım ki, bu sınıf değiştirme sorunu bitsin. İlk önce sınıf toplantısı yaptım ve tüm öğrencilerin benim için eşit olduğunu söyledim. Hiçbir velinin çocukları arasında ayrımcılık yapmam için bana gelmemesini istedim. Bunu yapmakla aslında o veliye öğrencilerle ilgili tavrımın ne olduğunu belirtmek istedim. Düşünüyorum ki, velilerin mantıklı beklentilerini olumlu karşılamalıyız. Mantıklı olmayan beklentilerine net tavrımızı koymamız gerekiyor (OÖ1).

Velilerin, çocuklarının öğreniminde başarısız olmasıyla ilgili sorunu çözerken okulun da desteğini aldıklarına dair görüşte bulunması, sorunların çözümünde okulun da yapıcı tutuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Veli görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Çocuğum derslerini yaparken hep üzerinde durdum. Hep derslerini takip ettim. Öğretmenlerle gelip konuştum. Bu sene önceliğim çocuğumun notlarının iyileşmesidir. Bunun için sık sık öğretmenini arıyorum, çocuğum durumunu soruyorum (YV2).

Çocuğumun öğrenim durumunu iyileştirmek için okulda hocalar, evde ben çok sıkı iş birliği yaptık (DV3).

Öğrenciden kaynaklı sorunun çözümünde velinin çocuğunun öğretmene söz vermesini ve öğretmenden özür dilemesini sağlaması, velinin öğretmenin yanında olması ve çocuğun öğretmene saygılı davranması gerektiği görüşünü yansıtmaktadır. Örneğin:

Çocuğumu öğretmenin karşısına getirdim ve öğretmenin karşısında derslerini iyi yapacağına dair söz verdim. Öğretmenleri de sağ olsun, onunla daha fazla ilgilenenlerini söylediler (YV2).

Çocuğumun imzayı taklit ettiğini sağ olsun öğretmen fark etmiş, beni okula çağırmişti. Çocuğumu azarlamışım. Çocuğum hocadan da benden de özür diledi (DV3).

Bulgular, sorunların çözümünde hiçbir sorumluluk üstlenmek istemeyen ve öğrenciyi eski kuşakların benimsediği “eti senin kemiği benim” anlayışıyla tamamen öğretmene bırakan velilerin de bulunduğunu göstermektedir. Aşağıda bu velilerin görüşleri kendi ifadeleriyle sunulmuştur:

Elde ettiğim bilgilerden öğrencim yedinci sınıfta okuduğu halde çevrenin etkisi sonucunda sigaraya meyillidir. Bu durumu veliyle konuştum, veli çok çaresiz bir şekilde bana bakıyor. Benim bir şeyler yapmamı bekliyor. Bu durumda hatta veli resmiyeti bırakıp benden rica ediyor ki, lütfen bu durumu çözümlen (DÖ2).

Öğretim ortamını bölen öğrencinin annesiyle konuştuğumda bana diyor ki: “Öğretmenim ben onunla baş edemiyorum, siz onunla ilgilenin. Hocam, ne istersiniz yapın ister dövün ister öldürün.” diyorlar. Ben onu anlamıyorum. Bir veli nasıl kendi çocuğuyla baş edemez? Bana göre veli sadece kendi sorumluluğunu taşımak istemiyor. O kendisi de biliyor, çocuğu dövmek gibi hakkımız yoktur, sadece başından savmak için öyle söylüyor (OÖ2).

Aşağıda belirtilen yöneticinin görüşünden, velinin soruna yaklaşımının sorunu göz ardı ederek, çözümü zamana bırakmak olduğu anlaşılmaktadır:

Sık sık okula gelmeyen öğrencimizin velisini okula çağırıp konuştum. Böyle devam ederse çocuğum sınıfta kalacağını söyledim. Anne de çocuğumun okuldan alıp gece okuluna götürdü. Anne problemi böyle çözmüş oldu (YY).

DD kodlu okulun web sitesinden, okul yönetimi tarafından gerçekleştirilen düzey belirleme değerlendirmesinde velilerin de öğretmenle birlikte sınıflarda gözlemci olarak bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, değerlendirmenin objektif şekilde yapılması ve veli şikâyetinin oluşmaması için alınan proaktif bir önlem olarak değerlendirilebilir. Velilerin ders denetimine ve öğrenci değerlendirmesi sürecine katılımının sağlanması okul yönetiminin veli okul katılımına açık olduğunu göstermektedir.

Ders yapmayan öğretmenlerden yakınan veli sorunun çözümünü aşağıdaki ifadesiyle dile getirmiştir:

Bazı hocalar ders yapmadığında sınıf rehber öğretmenimize ve müdüre şikâyet ediyoruz. Onlar hemen tedbir alıyorlar (OV1).

Katılımcıların okul-aile iş birliği sorunlarını çözmeye ilgili ortak görüşleri yüz yüze ve telefonla konuşma, tavsiyede bulunma, veliyi bilgilendirme, sorunu birlikte çözme, veliyi okula çağırma ve öğrenciyi uyarmadır. Müdür yardımcısıyla birlikte tüm sınıfları dolaşma, öğrencilerin kıyafetine dikkat etme, öğrenciyi uyarma, öğrenciyi meslek seçiminde yardımcı olma, yeniden değerlendirme sınavı yapma ve öğrenciyle ilgilenme okulun; çocuğu okuldan alıp gece okuluna götürme, çocuğuyla oturup konuşma ve mantıklı yolu bulma, çocuğuna şiddet uygulama ve yeni forma alma ise velinin YD kodlu okulda kullandığı çözüm yollarıdır. Temyiz kuruluna şikâyette bulunma hakkı konusunda duyuru yapma, temyiz kurulunda sınav sonuçlarını kontrol etme, tarafları barıştırma, velinin mantıksız beklentilerine

net tavır koyma, öğrenciyi boy sırasıyla oturtma ve sınav evrakını veliye gösterme okulun; temyiz kuruluna şikâyetle bulunma ve öğretmenden çocuğunu dövmesini isteme ise velinin OD kodlu okulda kullandığı çözüm yollarıdır. DD kodlu okulun velisi ise, çocuğunu azarlayarak sorunu çözmektedir.

Okul-Aile İş Birliğinin Paydaşlara Etkisi

Okul-aile iş birliğinin paydaşlara etkisine ilişkin bulgular, olumlu ve olumsuz etkiler olmak üzere iki alt temada ele alınmıştır. Okul-aile iş birliğinin paydaşlara etkisi, Şekil 9'da artı ve eksi işaretleriyle simgelenerek sunulmuştur.

Mutluluk duyma, veli memnuniyeti, öğrenci başarısının artması, veli desteğini hissetme, okul gezilerinde velilerin kaynaşması, okulun itibarının artması, öğrenci davranışlarının düzelmesi, öğrencinin sosyalleşmesi, velinin aktif hale gelmesi ve ders dinleyen velinin öğretmenin takdirini kazanması	Sorun çözümünün zaman alması, destek alınmadığında istenilen sonuca ulaşamama, tükenme duygusu, okulun itibarının zarar görmesi ve velinin çocuğunu okuldan alması
---	--

Şekil 9. Okul-Aile İş Birliğinin Paydaşlara Etkisi

Bulgular, velilerin okulda gerçekleştirilen etkinliklere katılmaktan ve okulda karşılaştıkları davranışlardan mutlu ve hoşnut olduklarını göstermektedir. İş birliğinde yaşanan bu mutluluk ve hoşnutluk duygusu kelebek etkisi yaratabilecek güçtedir. Okuldaki olumlu ortam, öğrenci ve velinin okula aidiyet duygusunu artırma, bu olumlu yaklaşımların da öğretmen ve yöneticilere yansıma gizilgücü bulunmaktadır. Aşağıdaki katılımcı görüşleri de bunu ortaya koymaktadır:

Yaptığımız münazara, bilgi ve resim müsabakaları, bilgi ve spor olimpiyatları, müze ve tarihi mekânlara yapılan ziyaretler çocukların dünya görüşünü ve akademik başarısını olumlu yönde etkiliyor, onları yeni başarılar için daha da motive ediyor. Çocuğunun başarısını, mutluluğunu gören veli de mutlu oluyor. Çocuklara etkinliklerde rol almalarına göre başarı belgesi verildiğinde, bir fotoğraf çekildiğinde öğrenciyle birlikte velisi de mutlu oluyor. Öğrencilerimizin başarısı ve velilerimizin olumlu dönütü müdürü ve beni mutlu ediyor (DÖ1).

Geçenlerde derslerini iyi öğrendikleri için öğretmen çocuklarımı sınıfın önünde başarı belgesiyle ödüllendirmişti. Bu onları çok sevindirmişti. Aslında bir kâğıt ama benim için çok değerli bir şey, çocuğum eve çok mutlu gelmişti. Evlatlarımın mutluluğu benim de mutluluğumdur (DV3).

Okula geldiğimde ister yönetim ister öğretmenler beni güler yüzle karşılıyorlar. Çocuğumla ilgili beni bilgilendiriyorlar. Bu da beni memnun ediyor. Bizim okula gelip çocuğumuzla ilgilenmemiz hem öğretmenin hem de müdürün hoşuna gidiyor (DV2).

Çocuklarım okulda oldukları zaman gözüm arkada kalmıyor. Güvende olduklarını bildiğim için çok rahat oluyorum. Okulda bu seneki eğitim ve öğretim koşulları daha iyidir. Okulda disiplinin olması ve öğrenciye olan yaklaşım bizi memnun ediyor (DV3).

DY aşağıdaki görüşünde veliyle doğru iş birliği kurmanın öğrenci başarısını artırdığına ve bu durumun okul itibarını da olumlu yönde etkilediğine dikkat çekmiştir:

Velilerle iş birliği okulu olumlu etkiliyor. Sağlam okul-aile iş birliği kurulduğunda her üç taraf da kazanır. Veliyle başarılı iş birliği kurduğumuzda öğrencinin de başarısının arttığını görüyorum. Dolayısıyla başarılı öğrencisi ve öğretmeni olan okulun da itibarı artmış olur (DY).

Okul-aile iş birliği öğrenci başarısını artırmakla birlikte, velinin de sosyal birey olarak aktif olmasını ve velilerin birbirine kaynaşmasını sağlamaktadır. Örneğin:

Önceleri çok da aktif veli değildim. Yani okul faaliyetlerini sadece izlemekle yetinirdim ama bu çocuğumla birlikte okul-aile iş birliğine aktif şekilde katılmaya başladım. Bu iş birliği beni olumlu etkiliyor. Kendimi daha aktif biri olarak buldum (OV1).

Okul gezileri velileri birbirine yaklaştırıyor (OV4).

Yapılan uygulamalar sonucunda veliler okul faaliyetlerine katılmaya daha istekli oluyorlar (DÖ1).

Velinin çocuğuyla ilgilenmesi ve okul tarafından takdir edilmesi, öğrenci ve velinin yanı sıra öğretmenin iş doyumunu da olumlu etkilemektedir. Bu bulgunun sağlandığı veli görüşü de aşağıda sunulmuştur:

İster okuldaki ortam ister benim ilgim çocuğumu da iyi etkiliyor. Çocuğum söylüyor ki, sen okula geldin, benim dersimi dinledin, öğretmenimin hoşuna gitti. Sen gittikten sonra sınıfta beni övdü. Dedi ki arkadaşınızın velisi gelip oturdu, sizin de velileriniz gelip derslerde otursun (DV2).

Okul-aile iş birliğinde paydaşlardan birinin kendi sorumluluklarını doğru yerine getirmediğinde diğerlerini de olumsuz etkilediği tespit edilmiş bulgudur. Yönetici ve öğretmenler, okul-aile iş birliği sürecinde yaşanan sorunların olumsuz etkisiyle ilgili şu görüşlerde bulunmuşlardır:

Biz eğitimin-öğretimin kalitesi, öğrenci konularıyla ilgileniyoruz ve artı velilerin oluşturduğu sorunlar, bu bizi olumsuz etkiliyor (YY).

Bu iş birliğinde müdür yardımcılarının ve öğretmenlerimin yeterince yardımcı olmaması beni olumsuz etkiliyor. Her şeyi tek başına yapmak zorunda kalıyorum (DY).

Öğrenciye bir birey olarak yaklaşılmayanda, aktif öğrenim koşulu oluşturulmayanda veli mutsuz oluyor ve müdüre şikâyetle bulunuyor. Velilerin şikâyeti beni ve müdürü olumsuz etkiliyor, enerjimizi bu sorunları çözmeye harcıyoruz (DÖ1).

Tüm katılımcılara göre, okul-aile iş birliği mutluluk duygusu, veli memnuniyeti ve artan öğrenci başarıları yaratmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın Sınırlılıkları ve Tartışma

Nitel yöntemle yürütülen bu çalışmada, okul yöneticileri, öğretmen ve veli görüşlerine göre Bakü'de/Azərbaycan'da okul-aile iş birliğine ilişkin mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın verileri, 2019'un yaz ve güz döneminde Bakü'nün sosyoekonomik açıdan üç farklı ilçesindeki okullarda yüz yüze görüşme ve doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. Bu nedenle, bulgular çalışmaya katılmış üç okul yöneticisi, altı sınıf rehber öğretmeni ve 12 velinin görüşleri ve çalışmanın yürütüldüğü üç okulun resmi internet sitesinden 2019 yılına ait okul-aile iş birliğine ilişkin haberlerden elde edilen bilgilerle sınırlıdır. Çalışma verilerinin analizi sonucunda, okul-aile iş birliğinde paydaşlardan beklenen sorumluluklar, okul-aile iş birliği uygulamaları, okul-aile iş birliği sürecinde iletişim yolları, okul-aile iş birliğinin sorunları, okul-aile iş birliği sorunlarının çözümünde kullanılan yollar ve okul-aile iş birliğinin paydaşlara etkisi adlı temalar ortaya çıkmıştır.

İyi bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma, öğrenciyle ilgilenme, veli ile iletişim kurarak veliyi sürekli bilgilendirme, öğrenciye birey olarak yaklaşma, iş birliğine açık olma okuldan beklenen sorumluluklarla ilgili saptanmış bulgulardır. Açıklan (1989), Kaya ve Nartgün (2016) ile Kulak'ın (2020) çalışmasında da okuldan beklenen sorumluluklarla ilgili benzer bulgulara ulaşılmıştır. "Okul ve Veliler Arasındaki İş Birliği: Eğitim Sürecini Desteklemek" adlı rehber kitapta da okulun velilerle iş birliğine açık olmasına ve veliyi bilgilendirmesine vurgu yapılmıştır (Lifelong Learning Programme, 2020). Gerek bu çalışmada gerekse Kulak'ın (2020) bulgularında, öğrenci ailelerini yakından tanıma okuldan beklentilerden biri olarak belirlenmiştir. Bu beklentinin karşılanması öğrenci yönelimli çalışmalarda başarılı olmayı temin edebilir. Bu çalışmada çocuğunun eğitim-öğretimiyle ilgilenme ve okulda başlayan öğrenme sürecini evde devam ettirme velilerden beklenen en önemli sorumluluk olarak saptanmıştır. Kulak'ın (2020) çalışmasında da olumlu ve olumsuz durumlarda okulun ve öğretmenin yanında olma, duyarlı olma, sorumluluklarını bilme ve öğrencide olumlu davranışların oluşturulmasında okulu destekleme gibi yakın bulgulara ulaşılmıştır. Her iki çalışmada saptanan bu bulgular, okulun velinin manevi desteğine ilişkin beklentisini ortaya koymaktadır. Eğitim-öğretimiyle ilgilenmeyle birlikte, velinin çocuğuyla sağlıklı iletişim kurması da okulun veliden beklediği sorumluluklardan biridir. Benzeri bulgular, Babaoğlu ve Çelik (2018) ile Bilgen'in (2019) çalışmasında da gözlenmiştir. Okulla iletişimde olma, çocuğun doğru beslenmesini sağlama, çocuğa zaman ayırma ve çocuğun ders araç gereçlerini temin etme konusundaki bulgular da Bilgen'in (2019) çalışmasını desteklemektedir.

Bu çalışmada okul-aile iş birliğini güçlendirmek için toplantı yapılması, velinin okul etkinliklerine katılımının sağlanması, bireysel görüşme, açık kapı günü, ev ziyareti, seminer düzenleme, velilere takdir belgesi verme gibi uygulamalar gözlenmiştir. Benzer şekilde, Baker (1997), Yıldırım ve Dönmez (2008), Bæck (2010), Ratliffe ve Ponte (2018) ile diğer araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda da okul etkinliklerine velilerin katılımının sağlanması bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, veli katılımının tarafları birbirine yakınlaştırmakta ve velileri okula alıştırmakta etkili bir uygulama olduğunu göstermektedir. Delgado-Gaitan (1991), Baker (1997), Yıldırım ve Dönmez (2008), Hornby ve Witte (2010) de iş birliği sürecinde okulun velilerle bireysel olarak görüştüğü bulgusuna ulaşmışlardır. Bireysel görüşme, velinin belli bir konuda beklenti ve önerilerini öğrenmek, toplantıda konuşulması mümkün olmayan konuları tartışmak ve mevcut durumu net olarak görmek açısından okul-aile iş birliğinde yararlı bir uygulama olarak görülmektedir. Bu çalışmanın yanı sıra Yıldırım ve Dönmez (2008), Atakan (2010), Bæck (2010), Llamas ve Tuazon'un (2016) çalışmasında da veli toplantılarının yapıldığı bulgusu, veli toplantılarının velileri okulda yaşanan gelişmelerle ilgili bilgilendirmede ve belirli konularda karara katılımlarını sağlamada önemli bir okul-veli uygulaması olarak değerlendirilebilir. Hem Azerbaycan'da hem de diğer ülkelerde yapılan çalışmalarda açık kapı uygulamasıyla ilgili bulguya rastlanması, açık kapı uygulamasının velilerin okulun fiziksel koşulları ve öğretmenlerle tanışmasında önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Okullarda velilere farklı konularda seminer verilmesi bulgusu, Yıldırım ve Dönmez (2008) ile Llamas ve Tuazon (2016) tarafından yürütülmüş çalışmalarda da ortaya çıkmıştır. Okullarda velilere

seminer verilmesi, velilerin iş birliğini daha bilinçli şekilde yürütmesini sağlamaya hizmet eden uygulama olarak yorumlanabilir. Bu çalışmada saptanan ev ziyaretleri de Yıldırım ve Dönmez (2008) ile Llamas ve Tuazon'un (2016) çalışmasıyla örtüşen bir bulgudur. Her üç çalışmada gözlenen ev ziyaretleri, öğrencinin ailesini iyice tanımak ve evdeki öğrenme ortamını görmek açısından önemli bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Bakü'deki okullarda velilerin de imcelere katılım sağlaması Ratliffe ve Ponte'nin (2018) çalışmasında da gözlemlenen bulgudur. Okullarda gerçekleştirilen imcelere öğretmen ve öğrencilerle birlikte velilerin de katılımının sağlanması paydaşların kaynaşmasına ve okul-aile iş birliğinin güçlenmesine katkı sağlayabilir.

Katılımcı görüşlerinden okulun en fazla tercih ettiği iletişim aracının telefon, velilerin ise Mektepli Kitapçası olduğu anlaşılmıştır. Araştırmasını Portekiz'in Vila Nova de Famalicão Belediyesi'ndeki bir okulda yürüten Abreu, Rocha ve Cota (2015), elektronik öğrenci kitapçığının aile ve okul arasında önemli bir iletişim aracı olduğu bulgusuna ulaşırken, Azerbaycan'da en önemli iletişim aracı Mektepli Kitapçası'dır. Öğrencinin her dersle ilgili değerlendirme sonuçları ve final notları ile öğrenci davranışıyla ilgili bilgi ve öğretmen görüşleri, Elektronik öğrenci kitapçığı ve Mektepli Kitapçasında yer alan ortak özelliklerdir. Bu çalışmadaki gibi, Baker (1997), Yıldırım ve Dönmez (2008) ile Koyuncu'nun (2018) çalışmasında da telefonla görüşme okul-veli iş birliğinde iletişim yolu olarak gözlemlenmiştir. Bu çalışmayla birlikte, Delgado-Gaitan (1991) ile Hornby ve Witte'nin (2010) çalışmasında da velilerin katılımını sağlamak için davetiye mektubunun kullanıldığı anlaşılmıştır. Okullarda düzenlenen toplantı, seminer ve etkinliklere velilerin ilgilerini çekecek şekilde katılmalarını sağlamak için davetiye mektubu etkili bir iletişim aracıdır. Velilerin isteklerinin, beklentilerinin, eleştirilerinin ve önerilerinin öğrenilmesi açısından okul ve veli arasında iletişim aracı olarak şikâyet ve öneri kutusunun kullanılması, bu çalışmada ve diğer çalışmalarda saptanmış bulgudur (Cömert & Güleç, 2004; Koyuncu, 2018). Okullarda yönetim duyurusunu ve düzenlenecek etkinliklerle ilgili bilgiyi paylaşmak için ilan levhasının okul-veli arasında iletişim aracı olarak kullanılması, bu çalışmadaki gibi Koyuncu'nun (2018) çalışmasında da gözlemlenen bulgudur. Okul ve veliler arasında iş birliğinin sağlanmasında sınıf veli komitesinin de aracılık ettiği anlaşılmıştır. Katılımcı görüşlerinden, sınıf veli komite başkanlarının daha çok sınıf rehber öğretmenin mesajlarını velilere ilettiği, sınıfın bayram etkinliklerinin düzenlenmesinde ve gezilerde öğretmenlere yardımcı olduğu, sınıfın kırtasiye ihtiyaçlarını karşılamak için velilerden para topladığı ve tüm velilerin toplanması mümkün olmadığı durumlarda genel veli toplantılarına katıldığı anlaşılmıştır. Ancak saptanan bulgular, sınıf veli komite başkanlarının Genel Eğitim Okullarının Veli Komitesi Hakkında Yönetmelikte (2017) belirtilen hak ve sorumluluklardan haberleri olmadığını ortaya koymuştur.

Çalışmada öğretmenlerden kaynaklı sorunlarla ilgili saptanan bulgular, öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz olduğu ve görev bilincine sahip olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bozkurt, (2012) ve Keman'ın (2019) çalışmasında da öğretmenlerin mesleki açıdan yetersiz oluşuyla ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenin mesleki açıdan yetersizliği, verimli öğrenme ortamı oluşturmayı ve velilerle sağlıklı iletişim kurmayı olumsuz yönde etkileyen bir sorundur. Çalışmada öğretmenlerin görev bilincine sahip olmadığını gösteren bulgulara ulaşılması okul yönetiminin işini zorlaştıran, öğrenci ve veliyle iş birliğini olumsuz etkileyen, öğrenci ve velinin okula bağlılığını zayıflatan bir sorundur. Öğretmenlerin öğrenciler arasında ayrımcılık yapması, frekansı en yüksek olan bir bulgudur. Azerbaycan Eğitim Kanunu'nun (2009) 5. Maddesi ve Azerbaycan Anayasası'nın (1995) 42. Maddesi'nde her bir vatandaşın cinsiyet, ırk, dil, din, sosyal statü, etnik kökeni ve siyasi görüşüne bakılmaksızın eşit koşullarda eğitim alma hakkının olduğu belirtilmesine rağmen, devlet eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin öğrenciler arasında ayrımcılık yapması yasal ilkelere aykırı bir durumdur. Ayrıca öğretmenlerin bu davranışı onların Öğretmen Andı'nda belirtilen "Mesleki faaliyetimi yerine getirirken herhangi bir etik dışı davranış biçimine izin vermeyeceğim." ilkesini benimsemediğini de ortaya koyan bir sorundur. Okul-aile iş birliğinde okuldan kaynaklı yaşanan sorunlardan biri, okulun psikolojik hizmet verme açısından yetersiz oluşudur. Öğrenci sayısına bakılmaksızın (ister 800-1000 isterse 2000 olsun), okullarda sadece bir psikolog çalışmaktadır. Okullarda öğrencilerin yanı sıra velilerle iletişim sürecinde okul yönetimi ve öğretmenlerin de psikolog desteğine ihtiyacı bulunabilmektedir. Bir psikoloğun bu kadar kişiyle ilgilenmesi mümkün olmayan ve hizmetin kalitesini olumsuz etkileyen bir durumdur. Quluyeva (2021) tarafından yapılan haber de bu bulguyu desteklemektedir. Çalışmada yöneticinin velilerle iş birliğine açık olmaması, okul yönetiminden kaynaklı bir sorun olarak belirlenmiştir. Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda da benzer bir bulgu tespit edilmiştir (Lawson, 2003; Atayeter, 2004). Okul yönetiminin öğrencinin ilk eğitimini veren ve okulda başlanan öğrenme sürecini evde devam ettiren velilerle iş birliği yapmaya açık olmaması, okulun eğitim-öğretim faaliyetinde tek başına kalmasına ve okul başarısındaki düşüşe yol açabilir. Çalışmada saptanmış bulgular, bazı velilerin okulla iş birliğine açık olmadığını ve ihmalkâr olduğunu ortaya koymuştur. Okullarda velinin çocuğuna ilgi, şefkat göstermemesi, eğitimiyle ilgilenmemesi, çocukta öz güven kaybına, saldırgan davranışlara, okuldan soğumaya ve öğreniminde başarısız olmaya neden olabilecek veli kaynaklı sorunlardır. Diğer araştırmalarda da benzeri sorunların varlığına dikkat çekilmiştir (Gül, 2007; Bozkurt, 2012; Karataş & Çakan, 2018). Çalışmada velinin öğretmene saldırgan tavır sergilemesi öğretmen motivasyonunu ve okul-veli iş birliğini olumsuz etkileyebilecek bir sorun olarak belirlenmiştir. Bu bulguya Özdemir ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada da rastlanmıştır. Velinin çocuğunun sınıfını sıkça değiştirmesi yönetici, sınıf rehber

öğretmeni ve veli tarafından belirtilen bir sorundur. Özcan (2014) ve Keman'ın (2019) çalışmasında da okullarda benzer sorunun yaşandığı anlaşılmıştır. Öğrencinin sınıfı ya da okulu değiştiğinde, belirli bir alışma ve uyum süresine gerek duyulmaktadır. Bu süre verilmediğinde öğrenci psikolojik sorunlar yaşayabilir (Çelik Özbeklik, 2018). Velinin çocuğunun sınıfını sıkça değiştirmesi, onun çocuk psikolojisi hakkında bilgi sahibi olmadığını ortaya koymaktadır. Çalışmada veli kaynaklı saptanan sorunlardan biri de velinin çocuğunu şımarık büyütmesidir. Bu sorun okulda olumsuz öğrenci davranışlarına neden olmaktadır. "Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim-Öğretim Sorunları" adlı çalışmada da benzer bulguya ulaşılmıştır (Karataş & Çakan, 2018). Öğretmen görüşlerinden, velilerin çocuklarının ön sırada oturması ve yüksek puan için baskı yaptıkları anlaşılmıştır. Genellikle görme sorunu olan veya dikkat eksikliği yaşayan öğrenciler ön sırada oturtulur. Velinin çocuğunun ön sırada oturması için ısrarcı olması, öğretmenin işine müdahale olarak değerlendirilmektedir. Özcan (2014) da velilerin öğrenciye yüksek not verilmesi ve oturulacak yerle ilgili okuldan beklentileri karşılanmadığında okul yönetimini üst makamlara şikâyet ettiklerini saptamıştır. Velinin toplantılara katılmaması, öğretmen seçmesi, çocuğunun hatasını kabullenmemesi ve okulu suçlaması Azerbaycanlı velilerle ilgili saptanan sorunlardır. Keman (2019), okul yöneticilerinin sınıf toplantılarına katılmama, suçlayıcı ve hesap sorucu tavırlar sergileme, çocuklarının haksız olduğu durumlarda aşırı savunma ve itiraz etme, sınıf ve öğretmen değişikliği taleplerinde bulunma gibi veli kaynaklı sorunlardan yakındığını ortaya koymuştur. Gerek bu çalışmanın gerekse Keman'ın (2019) bulguları, velilerin okul-aile iş birliğine bilinçli şekilde yaklaşmadığını göstermektedir. Baker (1997), velinin bir sorunu iletmek ve tartışmak için okula geldiğinde, okul tarafından hoş karşılanmadığı ve gerek kendisinin gerekse çocuğunun olumsuz tepkiyle karşılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Azerbaycanlı velilerin de böyle bir durumla karşılaşmamak için okulla ilgili sorunları dile getirmedikleri düşünülmektedir. Çalışmada bazı velilerin her şeyi okuldan beklemesi, aslında çocuklarının eğitimiyle uğraşmak istemediklerini akla getirmektedir. Georgiou (1996) ve Keman (2019) da benzeri bulgulara ulaşmışlardır. Bu çalışma ile Erkan, Uludağ ve Dereli'nin (2016) bulguları, tek başına çocuk yetiştiren velilerin çocuğuyla yeterince ilgilenemediği sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca okulda öğrenciden kaynaklı sorunların genellikle tek velili öğrencilerle yaşandığını göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları (okula formasız gelme, velisine yalan söyleme ve okula akıllı telefon götürme), Gökyer ve Doğan (2016) ile Keman'ın (2019) bulgularıyla tutarlıdır. Öğrencilerin öğrenme ortamını bölen davranışlar sergilemesi de alanyazında da saptanan başka bir bulgudur (Çetin, 2013; Medikoğlu & Dalaman, 2018; Özer, Bozkurt, & Tuncay, 2014). Okullarda bu sorunun yaşanması diğer öğrencilerin öğrenme sürecini engellemekle birlikte öğretmen motivasyonunu da olumsuz yönde etkilemektedir. Çalışmada öğrencinin öğreniminde başarısız olması, veli ve öğretmeni endişelendiren öğrenci kaynaklı bir sorun olarak saptanmıştır. Katılımcı okul müdürleri, öğrencilerin akademik açıdan yetersiz oluşunu en önemli öğrenci kaynaklı sorun olarak belirtmişlerdir (Dağlı & Han, 2017).

Paydaşların yüz yüze görüşerek ve birbirlerini destekleyerek sorunları çözmeleri, okul-aile iş birliğini güçlendiren çözüm yolu olarak değerlendirilebilir. Diğer çalışmalarda da benzer şekilde sorunları yüz yüze konuşarak çözenin en etkili yol olduğu belirlenmiştir (Delgado-Gaitan, 1991; Türnüklü, Şahin, & Öztürk, 2002; Atıcı & Çekici, 2009; Hornby & Witte, 2010; Gündüz & Konuk, 2016; Yumşak & Balcı, 2018; Tingley, tarih yok). Yaşanan sorunların birlikte çözülmesi, paydaşların sorunun çözümünde ilgili olduğunu gösteren bir bulgudur. Türnüklü, Şahin, ve Öztürk (2002) ile Atıcı ve Çekici (2009) de sorunların birlikte çözüldüğünü saptamışlardır. Azerbaycanlı yönetici ve öğretmenler öğrenci kaynaklı sorunların (okula formasız gelme, velisine yalan söyleme ve okula akıllı telefon götürme) çözümünde, olumsuz davranışları için öğrencileri diğer çalışmalardaki gibi (Türnüklü, Şahin, & Öztürk, 2002; Atıcı & Çekici, 2009; Özer, Bozkurt, & Tuncay, 2014; Gündüz & Konuk, 2016; Medikoğlu & Dalaman, 2018; Yumşak & Balcı, 2018) uyarılmaktadırlar. Keman'ın (2019) bulguları, Azerbaycan'da okul-aile iş birliği sürecinde kullanılan çözüm yolları (veliyi okula çağırma, telefonla konuşma, veliyi bilgilendirme, okulu aşan sorunlarda ilgili kuruma başvurma, velilerin mantıksız beklentilerine net tavır koyma) ile benzerlik göstermektedir. Türnüklü, Şahin ve Öztürk (2002) ile Gül'ün (2007) bulgularında rastlanan, velilerin durumu ciddiye almaması, öğretmenden çocuğunu dövmesini istemesi, çocuğu azarlaması ve çocuğuna şiddet uygulaması gibi iyi sonuç doğurmayacak çözüm yollarına Azerbaycanlı velilerin de başvurdukları anlaşılmıştır. Azerbaycan okullarında bazı sorunlar psikologdan yardım almakla çözülürken, Türkiye'de de karşılaşılan sorunlar rehberlik servisine yönlendirme, rehber öğretmene iletme ve rehber öğretmenle görüşme yoluyla çözülmektedir (Türnüklü, Şahin, & Öztürk, 2002; Urun & Gökçe, 2015; Gündüz & Konuk, 2016; Medikoğlu & Dalaman, 2018; Yumşak & Balcı, 2018; Keman, 2019).

Çalışmada, okul ile ailenin iş birliğinden paydaşların genellikle mutlu ve hoşnut oldukları ortaya çıkmıştır. İş birliği sürecinde okulda etkinliklerin gerçekleştirilmesi, velilerin okul faaliyetine katılımının sağlanması, öğrenci ve velilerin takdir edilmesi paydaşları mutlu etmektedir. Ok'un (2016) çalışmasında da veli görüşlerinden okul-aile iş birliğinin çocuk ve aileleri mutlu ettiği, çocuklarına ve kendilerine katkı sağladığı anlaşılmıştır. Bu çalışmadaki gibi diğer çalışmalarda da öğretmen ve velilerin iş birliği yapmasının öğrenci başarısını artırdığı tespit edilmiştir (Vahedi, 2010; Learning Liffotoff, 2015; Biramo, G/Silase, & Koyra, 2017). İş birliği, öğrenci başarısını artırmanın yanı sıra öğrencinin sosyalleşmesi, velinin daha aktif hale gelmesi, okulun itibarının artması ve veli desteğinin hissedilmesinde etkili olmaktadır. Topal, Erdem ve Dal (2013) da okul aile iş birliğinin öğretmenlerin öğrencileri tanımada, velilerin

çocuklarının gelişimini gözlemlenmelerinde etkili olduğunu saptamışlardır. İş birliği sonucunda öğrenciler de daha başarılı ve okulu daha çok sevme eğiliminde olabilmektedirler (Learning Liff, 2015). Bu çalışmadaki gibi, Yıldırım ve Dönmez (2008) de okul-aile iş birliğinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği, özgüvenini artırdığı, sorumluluk duygusunu geliştirdiği, okulu benimsemesi, mutlu olması ve güdülenmesini sağladığı bulgusuna ulaşmışlardır. Mewezino'nun (2010) veli katılımının öğretmenlerin sınıflarında daha etkili olmalarına yardımcı olduğu, okuldaki gelişmeleri etkilediği ve öğrenci başarısını artırdığına ilişkin bulguları, bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Argon ve Kıyıcı (2012) ile Lasater (2016) tarafından bildirilen okul-aile iş birliği sorunlarının olumsuz etkileri, bu çalışmada da veliden destek alınamadığında istenilen sonuca ulaşamama, öğretmenlerin tükenme duygusu yaşamaması, velinin çocuğunu okuldan alması, okulun itibarının zarar görmesi biçiminde ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, sağlıklı okul aile iş birliği için gerek okulun gerekse velinin sorumluluklarına ilişkin beklentiler ortaya konmuştur. İş birliği sürecinde taraflar birlikte hareket ederek eşit katkı sağlamalıdır. Okul-aile iş birliğini sağlamak için okullarda öğrenci, veli ve öğretmen odaklı uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamalar bilgilendirici, bilinçlendirici, kaynaştırıcı, katılımı sağlayıcı ve güdüleyici özelliklere sahiptir. Okul veli, veli okul ile iletişim kurmak için farklı iletişim araç ve kaynaklarından yararlanmaktadır. Bakü'de okul-aile iş birliği sürecinde paydaşlar kendi sorumluluklarını gereken şekilde yerine getirmediği için okuldan, veliden ve öğrenciden kaynaklı sorunlar yaşanmakta ve genellikle çözüme kavuşturulmaktadır. Sorunların çözümünde okul daha aktif olmakla birlikte büyük ölçüde veli desteğini de alabilmektedir. İş birliği sürecinde paydaşlar üzerinde olumlu ve olumsuz birtakım etkiler ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada, katılımcı veliler iş birliğinin sadece olumlu etkisini yansıtırken, yönetici ve öğretmenler gerek olumlu gerekse olumsuz etkilere dikkat çekmiştir. Çalışmaya katılan okullara ilişkin tüm bulgular dikkate alındığında da DD kodlu okulun en fazla iş birliği sorunu yaşayan, ancak aynı zamanda veli katılımını sağlamada daha aktif performans gösteren kurum olduğu sonucuna varılmıştır.

Nitel yöntemle yürütülmüş olması nedeniyle, kuşkusuz çalışma sonuçları tüm Azerbaycan okullarına genellenemez. Ancak çalışma bulgularının özelde çalışma grubunda yer alan okullar, genelde Azerbaycan eğitim yetkilileri için bir farkındalık yaratma gizilgücüne sahip olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın sınırlılıkları göz ardı edilmeden politika yapıcılara, uygulayıcı ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Okullarda sadece bir psikoloğun bulunduğu ve ailelerle en çok iletişimde olan kurumun okul olduğu dikkate alınır, velilerle daha sağlıklı bir iletişim kurarak oluşabilecek sorunları önlemek için okullarda aile danışmanlığı hizmetinin verilmesi düşünülebilir.
2. Okullarda öğrenci başarısızlığı hem velileri hem de öğretmenleri endişelendirdiği ve öğrenci başarısını artırmak okulun en önemli önceliği olduğu için okullarda öğrenci koçluğu hizmeti verilebilir.
3. Azerbaycan'da okul-veli iş birliğinin daha sağlıklı ve disiplinli bir şekilde yürütülmesi için 1994 yılında yürürlüğe konmuş olan "Genel Eğitim Okullarının Veli Komitesi Hakkında Yönetmelik"te düzenlemeler yapılabilir.
4. Mektepli Kitapçası konusunda yaşanan sorunların çözümü ve karşılıklı iletişimin sağlanması için bir mobil uygulama geliştirilebilir.
5. Yönetici ve öğretmenler için, okul-aile iş birliğinde yeni yaklaşımların sunulabileceği ve katılımcıların etkileşim içinde olabileceği seminerler düzenlenerek bu konudaki yeterlikleri geliştirilebilir.
6. Okul etkinliklerine daha fazla velinin katılımını sağlamak için eğitim [terbiye, teşkilatı] işlerinden sorumlu müdür yardımcısı, okulda düzenlenecek etkinlikler, toplantılar, seminer ve benzeri uygulamalarla ilgili aylık e-broşürler hazırlayarak önceki ayın son on gününde okulun internet sitesinde ve sosyal medya araçlarında paylaşılabilir.
7. Velilerin çocuklarına daha bilinçli şekilde yaklaşımını temin etmek için okul psikoloğu tarafından çocuklara yaklaşım ve çocuk davranışları konusunda kısa ve anlaşılabilir şekilde bilinçlendirici özelliğe sahip e-bültenler hazırlanarak okulun internet sitesinde ve sosyal medya sayfasında paylaşılabilir. Ayrıca tüm velilere ulaşmak için bu bültenler sınıf veli komite başkanlarına gönderilerek sınıf velilerinin sosyal medya gruplarında paylaşılması sağlanabilir.
8. Sınıf rehber öğretmeni öğrenciyi ve ailesini tanımak için planlı bir şekilde ev ziyaretleri yapabilir. Özel durumlarda sınıf rehber öğretmenine destek olmak için okul psikoloğu da öğretmenle birlikte ev ziyaretlerinde bulunabilir.
9. Okul veli komite başkanına ve sınıf veli komite başkanlarına "Genel Eğitim Okullarının Veli Komitesi Hakkında Yönetmelik"te belirtilmiş hak ve sorumluluklar doğrultusunda bilgilendirme yapılarak sorunların çözümünde aktif rol almaları sağlanabilir.

10. Konuya ilgi duyan araştırmacılar, farklı desenlerde ve değişik ülkelerde benzer çalışmalar yapabilirler. Bu çalışma nitel desende yürütülmüştür. Genellenebilir nitelikte ve daha kapsamlı karşılaştırmalı çalışmalar yapılması da düşünülebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar çalışma için herhangi bir finansal destek almamışlardır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmişlerdir.

Kaynakça / References

- Abreu, A., Rocha, Á., & Cota, M. P. (2015). Electronic booklet: School-family collaboration in digital environments. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 11(4), 97-108. doi:10.4018/IJICTE.2015100107
- Açıkalın, A. (1989). Özel ve devlet liselerinde veli beklentilerinin örgütsel ve yönetsel boyutları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 85-91.
- Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(19), 80-95.
- Atakan, H. (2010). *Okul öncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 308976).
- Atayeter, H. (2004). *İlköğretim okullarında okul-aile işbirliği (Diyarbakır il örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 146376).
- Atıcı, M., & Çekici, F. (2009). Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarla baş etme konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 495-522.
- Atmaca, T., & Öntaş, T. (2014). Velilerin öğretmenlere uyguladığı şiddete yönelik nitel bir araştırma. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 47-62.
- Azərbaycan Respublikasının Konstitusiyası*. (1995, Noyabr 27). Azərbaycan Respublikasının Ədliyyə Nazirliyi Normativ Hüquqi Aktların Vahid İnternet Elektron Bazası: <http://www.e-qanun.az/framework/897> adresinden alındı
- Azərbaycan Respublikasının Təhsil haqqında Qanunu*. (2009, iyun 19). Azərbaycan Respublikasının Ədliyyə Nazirliyi Normativ Hüquqi Aktların Vahid İnternet Elektron Bazası: http://www.e-qanun.az/alpdata/framework/data/18/c_f_18343.htm adresinden alındı
- Babaoğlu, E., & Çelik, E. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65. doi:10.19160/ijer.370497
- Bæck, U.-D. K. (2010). Parental involvement practices in formalized home-school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549–563. doi:10.1080/00313831.2010.522845
- Baker, A. (1997). Improving parent involvement programs and practice: A qualitative study of parent perceptions. *School Community Journal*, 7(1), 127-153.

- Bayar, A., & Bolat, H. (2020). Velilerin öğretmenlere öğretmenlik mesleğini öğretmeye çalışması. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(31), 1523-1534. doi:10.31589/JOSHAS.388
- Bilgen, K. (2019). The rights and responsibilities of parents according to the views of teachers. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 121-133. doi:10.20448/journal.522.2019.51.121.133
- Biramo, Y. B., G/Silase, B. M., & Koyra, H. C. (2017). The relationship between parental involvement and children's academic achievement in alternative basic education centers and regular primary first cycle school of Hamer Woreda, South Omo Zone, Ethiopia. *International Journal of Current Research*, 9(7), 54201-24209.
- Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349 -368.
- Çelik Özbeklik, S. (2018, eylül 13). *Okul değişimi çocuğu nasıl etkiler?* HThayat.haberturk: <https://hthayat.haberturk.com/anne-baba/egitim/haber/1002812-okul-degisimi-cocugu-nasil-etkiler> adresinden alındı
- Çelik, H., Baykal, N., & Kılıç Memur, H. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406. doi:0.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 255-269.
- Cömert, D., & Güleç, H. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.
- Creswell, J., & Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Dağlı, A., & Han, B. (2017). Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Diyarbakır İli Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(32), 892-904. doi:10.14582/DUZGEF.1868
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), 20-46.
- Dünyamalyeva, V. (2017, noyabr 21). *Ümumtəhsil məktəbinin valideyn komitəsi haqqında Əsasnamə*. Aztəhsil: <https://aztehsil.com/news/4506-mumthsil-mktbinin-valideyn-komitsi-haqqnda-sasnam.html> adresinden alındı
- Epstein, J. (2015). *Engaging families in partnership programs to promote student success: Q&A for Dr. Joyce L. Epstein. REL Mid-Atlantic educator effectiveness webinar series*. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., & Van Voorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for Action* (2 nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Erkan, S., Uludağ, G., & Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 221-240.
- Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Gökyer, N., & Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105.

- Goodman, M. (2015). *Future crimes: Everything is connected, everyone is vulnerable and what we can do about it*. New York: Doubleday.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde çocuk başarısı için okul aile işbirliği*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 241827).
- Gündüz, H., & Konuk, S. (2016). İlkokul öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile baş etme stratejileri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 1(1), 37-54.
- Gündüz, M. (2015). İlk ve orta öğretimde uygulanan şiddet olaylarına öğretmen aday öğrencilerin anlatılarından bakmak. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(42), 261-276. doi:10.15285/ebd.94519
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. New York: Springer.
- Hornby, G., & Witte, C. (2010). Parental involvement in secondary schools in New Zealand: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 31(5), 495–508. doi:10.1177/0143034310382611
- İbrahimova, C. (2019, aprel 09). *İntihar etdiyi deyilən Elina Hacıyevanın anası: "Bu işdə əli olan hər kəsdən şikayət etmişik"*. BBC News Azərbaycanca: <https://www.bbc.com/azeri/azerbaijan-47868971> adresinden alındı
- Karataş, K., & Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847. doi:10.17051/ilkonline.2018.419313
- Kaya, A., & Nartgün, S. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- Keman, F. Y. (2019). *Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 541383).
- Khajehpoura, M., & Ghazvini, S. D. (2011). The role of parental involvement affect in children's academic performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1204–1208. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.263
- Koyuncu, M. Ş. (2018). Okul öncesi eğitimde aile iletişim etkinliklerine yönelik öğretmen ve yönetici bakış açıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 670-684. doi:10.17719/jisr.20185537238
- Kulak, R. (2020). Okul-veli işbirliği, sorunları ve çözüm önerileri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(31), 1628-1640. doi:10.31589/JOSHAS.416
- Lasater, K. (2016). Parent-teacher conflict related to student abilities: The impact on students and the family-school partnership. *School Community Journal*, 26(2), 237-262.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133. doi:10.1177/0042085902238687
- Learning Liffoff. (2015, 05 27). *How parental involvement benefits the entire educational process*. Learning Liffoff: <https://www.learningliffoff.com/how-parental-involvement-benefits-the-entire-educational-process/> adresinden alındı
- Lifelong Learning Programme. (2020, March 10 indirildi). *Proje Comenius Regio: "Education in areas characterized by a lack of access to infrastructure and highly qualified jobs in the context of the Europe 2020 strategy"*

Cooperation between school and parents. Supporting the educational process. Zespół Szkół im. Wł. Szybińskiego w Cieszynie: https://www.szybinski.cieszyn.pl/szybinski_new/sites/default/files/wsp%C3%B3%C5%82praca%20z%20rodzicami%20-%20regio%20handout_ENGLISH_0.pdf adresinden alındı

Llamas, A. V., & Tuazon, A. P. (2016). School practices in parental involvement, its expected results & barriers in public secondary schools. *International Journal of Educational Science and Research*, 6(1), 59-78.

Meador, D. (2019, July 30). *How teachers should deal with difficult parents*. ThoughtCo: [thoughtco.com/principal-perspective-on-difficult-parents-3194556](https://www.thoughtco.com/principal-perspective-on-difficult-parents-3194556) adresinden alındı

Medikoğlu, O., & Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 20-32.

Mewezino, A. (2010). *Improving schools by improving parental involvement*. (Yüksek Lisans Tezi). University of Dayton, Ohio.

Nəbiyeva, A. (2019, iyun 19). *Bizdə bu xidmət pul yığmaqla məhdudlaşır*. AZADİNFÖRM: <https://azadinform.az/az/gundem/226274/bizde-bu-xidmet-pul-yimaqla-mehdudlasir/> adresinden alındı

Ok, S. (2016). Öğretmen ve ailelere göre okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(32), 61-79.

Oskay, G. (1990). Ana-baba ve arkadaş gruplarının ergenler üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1-2), 65-86.

Özcan, K. (2014). Çevresel baskı gruplarının okul yönetimine etkileri (Adıyaman ili örneği). *e-International Journal of Educational Research*, 5(1), 88-113.

Özdemir, M., Civelek, Ş., Çetin, Y. E., Karapınar, N., & Özel, D. (2015). Öğretmenlerin eğitimsel çevresel ve sosyal sorunları (Şırnak ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(26), 163-181. doi:10.14582/DUZGEF.609

Özer, B., Bozkurt, N., & Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 152-189.

Porsuk, A., & Kunt, M. (2012). Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar üzerine yönetici görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 203-218.

Quluyeva, Z. (2021, mart 13). *Onlayn təhsil şagirdlər arasında ünsiyyəti azaltdığından aqressiya artır. Şagirdlərin uzun müddət evdə qalması psixoloji gərginliyə səbəb olur*. Sputnik Azərbaycan: <https://sputnik.az/news/20210313/426439258/pandemiya-dovrunde-mekteblilerle-psixoloji-ish-nece-aparilir.html> adresinden alındı

Ratliffe, K. T., & Ponte, E. (2018). Parent perspectives on developing effective family-school partnerships in Hawai‘i. *School Community Journal*, 28(1), 217-247.

Raufqızı, G. (2015, noyabr 2). *Məktəblərdə valideyn komitələri ləğv ediləcək*. Modern.az: <https://modern.az/az/news/88307/mekteblerde-valideyn-komiteleri-legv-edilecek> adresinden alındı

Şahin, M., & Üstüner, M. (2018). Sosyal medyaya ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 335-355. doi:10.17679/inuefd.334250

- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Tingley, S. (tarih yok). *7 Tips for teachers on dealing with difficult parents*. WGU Hey Teach: <https://www.wgu.edu/heyteach/article/7-tips-teachers-dealing-difficult-parents1804.html> adresinden alındı
- Topal, Ş., Erdem, E., & Dal, H. (2013). Öğretmen adaylarına göre okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin çocuk (36-66 ay) için önemi. *Eğitim Dergisi*, 38, 31-40.
- Topçu, S. (2018). Çocuk ve sanal ortam. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 19(1), 27-33. doi:10.18229/kocatepetip.411206
- Türnüklü, A., Şahin, İ., & Öztürk, N. (2002). İlköğretim okullarında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 574-597.
- Ünal, A., Yıldırım, A., & Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Urun, Z., & Gökçe, A. (2015). Okul müdürlerinin baskı gruplarının istekleri ile başa çıkma taktikleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 105 - 125.
- Vahedi, M. (2010). A study of parents' participation in the high schools administration. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 359-363. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.025>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M., & Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal ilköğretim okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Yumşak, G., & Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 223-254. doi:10.31795/baunsobed.489128



Ortaokul Öğrencilerinde Çok Boyutlu Akademik Motivasyonsuzluğun Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü

İlhan İlter

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, iilter@ksu.edu.tr

Sorumlu Yazar: İlhan İlter

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: İlter, İ. (2021). Ortaokul öğrencilerinde çok boyutlu akademik motivasyonsuzluğun akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 41-57. doi: 10.17244/eku.991683

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik onay alınmıştır (Tarih: 18.08.2020, Sayı: 2020-22).

The Role of Multidimensional Academic Amotivation in Predicting Academic Achievement among Middle School Students

İlhan İlter

Department of Turkish and Social Sciences Education, Faculty of Education, Kahramanmaraş Sutcu Imam University, Kahramanmaraş, Turkey, iilter@ksu.edu.tr

Corresponding Author: İlhan İlter

Article Type: Research Article

To Cite This Article: İlter, İ. (2021). Ortaokul öğrencilerinde çok boyutlu akademik motivasyonsuzluğun akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 41-57. doi: 10.17244/eku.991683

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. For this research, the ethical approval was obtained from the Ethics Committee of Kahramanmaraş Sutcu Imam University Social Sciences and Humanities (Date: 18.08.2020, Number: 2020-22).



Ortaokul Öğrencilerinde Çok Boyutlu Akademik Motivasyonsuzluğun Akademik Başarıyı Yordamadaki Rolü

İlhan İlter

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye
iilter@ksu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-1473-7172](https://orcid.org/0000-0002-1473-7172)

Öz

Bu çalışmada akademik motivasyonsuzluğun çok boyutlu yapısının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırma ortaokullarda öğrenim gören 278 sekizinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak dört farklı motivasyonsuzluk boyutundan oluşan *Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği* kullanılmıştır (“göreve yüklenen değer”, “yetenek inançları”, “görevin özellikleri”, “çaba inançları”). Motivasyonsuzluk boyutlarının akademik başarıyı ne düzeyde yordadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizlerinden aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, motivasyonsuzluğun her bir boyutunun akademik başarı ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi sonuçları ise motivasyonsuzluğun görevin özellikleri boyutunun akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığını fakat göreve yüklenen değer, yetenek inançları ve çaba inançları boyutlarının akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığını; her birinin ise akademik başarıdaki varyansı açıklamada anlamlı düzeyde katkılarına olduğunu göstermiştir. Yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki görece önem düzeyi sırasıyla çaba inançları, yetenek inançları ve göreve yüklenen değer şeklindedir. Bulgular öğrencilerin akademik başarılarına potansiyel olarak risk oluşturan üç motivasyonsuzluk kaynağına dikkat çekmektedir: çaba inançları eksikliği, yetenek inançları eksikliği ve görevlere yüklenen düşük değerler. Elde edilen sonuçlar akademik motivasyonsuzluğun çok boyutlu yapısının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde negatif etkisinin daha iyi anlaşılmasında ilgili alan yazına önemli katkılar sunmaktadır.

Makale Bilgisi

Anahtar kelimeler: Akademik motivasyonsuzluk, öz-belirleme kuramı, motivasyonsuzluk türleri

Makale Geçmişi:

Geliş: 7 Eylül 2021
Düzeltilme: 19 Ekim 2021
Kabul: 23 Ekim 2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

The Role of Multidimensional Academic Amotivation in Predicting Academic Achievement among Middle School Students

Abstract

This study investigated whether the multidimensional academic amotivation would predict academic achievement among middle school students. The study was based on a relational screening design. Sample of the study was composed of 278 eighth-grade middle-school students. Data collected from *Academic Amotivation Scale* comprises four dimensions: “value placed on the task”, “ability beliefs”, “characteristics of the task”, and “effort beliefs”. A multiple-linear regression analysis was utilized to examine to what extent the types of amotivation accounted for variance in academic achievement. Findings showed that the dimension of characteristics of the task was not a significant predictor of academic achievement, but amotivation dimensions, including value placed on the task, ability beliefs, and effort beliefs, negatively predicted students’ academic achievement. The relative importance of the predictor variables on academic achievement, respectively, are effort beliefs, ability beliefs, and value placed on the task. Findings highlight three sources of amotivation that potentially pose a risk to students’ academic achievement: lack of effort beliefs, lack of ability beliefs, and low values placed on the tasks. The results provide important contributions to the related literature in better understanding the negative effect of multidimensional amotivation on academic achievement of middle school students.

Article Info

Keywords: Academic amotivation, self-determination theory, amotivation types

Article History:

Received: 7 September 2021
Revised: 19 October 2021
Accepted: 23 October 2021

Article Type: Research Article

Extended Summary

Introduction

When students believe they have a high level of internal control over their motivation and achievement in school, they can perform more difficult cognitive tasks. Students who have their basic psychological needs met at school, such as competence and autonomy, are more likely to achieve and maintain achievement (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990). However, perceived autonomy and lack of competence can have a negative impact on a student's school performance and academic achievement by causing a lack of motivation (i.e., amotivation) (Deci & Ryan, 1985). Amotivation denotes a person who is passive, unwilling, ineffective, or aimless in relation to any potential set of actions. Amotivation occurs when an individual lacks a realistic perception of his abilities and withdraws his will, energy, and efforts as a result of a loss of internal control in the task process (Vallerand & Bissonnette, 1992). Amotivation is the lowest level of self-determination, leading to feelings of demoralization and disappointment, as well as a reduction in productivity and emotional well-being (Deci & Ryan, 2000; Markland & Tobin, 2004). Self-determination theory tries to explain why people agree or disagree with a task in a dynamic way. According to this theory, human behavior can be intrinsically motivated, extrinsically motivated, or amotivated in any task context (Ryan & Deci, 2000). Amotivation is defined by self-determination theory as a type of motivation with the least amount of autonomy and internal control in determining behavior, as well as the least amount of self-efficacy (Ryan & Deci, 2000). This type of motivation arises as a result of the person's perception that he or she cannot control the outcomes through any action, or because the person believes that he or she cannot personally perform the necessary actions effectively (Ryan & Deci, 2017). The aim of this study is to determine the predictive effect of multidimensional academic amotivation on academic achievement among middle school students. Given that a lack of academic motivation in the educational environment is associated with a drop in students' academic performance and school success (Datu, 2017; Turner, Chandler, & Heffer, 2009), this situation is expected to cause significant problems in students' transition to secondary education and later educational lives. In this respect, it is critical to understand the explanatory effects of middle school students' types of amotivation on their achievement in promoting commitment to learning and increasing their school success. Examining the relationships between the multidimensional structure of academic amotivation and academic achievement can aid in a better understanding of the amotivation types that influence students' academic behaviors (Datu & Yang, 2021). Furthermore, examining how amotivation types will influence academic performance is important in school psychology.

Method

This study aimed to test the role of academic amotivation types on academic achievement among middle school students. The sample of the study consisted of a total of 278 students, 164 (59.07%) girls and 114 (40.93%) boys who were enrolled at the eighth-grade level in public middle schools in a city in Turkey during the 2018-2019 academic year. The Academic Amotivation Scale (AAS), developed by Legault et al. (2006) and adapted into Turkish by İlter (2019), was used to assess the participants' academic amotivation levels. The AAS which consists of 16 items and aims to measure the multidimensional structure of amotivation. These dimensions are "value placed on the task, ability beliefs, characteristics of the task, and effort beliefs". Within the scope of this study, the Cronbach Alpha coefficient of AAS was .86 for the whole scale, .84 for the dimension of value placed on the task, .82 for the dimension of ability beliefs, .81 for the dimension of characteristics of the task and .80 for the dimension of effort beliefs. Academic achievement in the study refers to the students' grade-point average (GPA) at the end of the 2018-2019 academic year. The students' GPA ranged from 53.91 to 96.66, with an average score of 70.25. The Pearson product-moment correlation coefficient was used to investigate the relationships between academic amotivation dimensions (independent variables; value placed on the task, ability beliefs, characteristics of the task, and effort beliefs) and academic achievement (dependent variable). The stepwise regression analysis method, one of the multiple linear regression analyses, was used to determine which or which of the independent variables predict academic achievement and make a significant contribution to the regression model.

Results

The results showed that the dimensions of value placed on the task, ability beliefs, characteristics of the task, and effort beliefs were negatively related to academic achievement. The stepwise regression analysis performed to determine the predictive power of amotivation types on academic achievement. Results yielded the following results, it was found that effort beliefs, ability beliefs, and value placed on the task accounted for 29.2% of the variance in academic achievement. The findings revealed that these variables predicted academic achievement at various levels, as well as supporting their predictive effects on academic achievement. However, it was found that the dimension of the characteristics of the task was not a significant predictor of academic achievement.

Discussion and Conclusion

The findings revealed that the three dimensions of academic amotivation play an important role in predicting middle school students' academic achievement. The findings highlight three sources of amotivation that may potentially pose a risk to students' academic achievement. Lack of effort beliefs, lack of ability beliefs, and low values placed on the task pose a risk to students' academic achievement. Students who are suffering from these aspects of amotivation may avoid engaging in academic tasks. This may result in a perception of low achievement or failure (Pintrich & Schunk, 2002). The findings indicate that the sources of academic amotivation are a critical issue that should be addressed in the classroom. Because, as confirmed by the regression model, when students believe they lack the value beliefs that underpin the actions required for success and the capacity to exert effort, their academic achievement levels may suffer. In this context, a wide range of interventions and practices that take into account students' effort, ability, and value beliefs are required to eliminate these aspects of academic amotivation.

The findings indicate that students must strengthen their academic competence, capacity for effort, and academic value beliefs. Teachers must create inclusive and interactive environments that aim to reveal students' ability beliefs, interests, and capacities in order to increase students' effort beliefs. According to self-determination theory, teachers who support students' needs in terms of their interests and capacities attempt to understand students' self-efficacy beliefs and associate them with teaching activities (Ryan & Deci, 2017). Teachers should give students opportunities to take initiative and seek structures to internalize in a way that supports their efforts and autonomy. Where possible, teachers should give students options and choices, and they should encourage students to take responsibility for guiding aspects of their own learning (Deci, Ryan, & Williams, 1996). In other words, students should be allowed to develop learning goals that enable them to make an effort to improve their academic performance. To encourage students' efforts, teachers should seek to support their autonomy and abilities, understand their experiences, and provide constructive and relevant feedback. Strategy teaching can be an effective tool for increasing student performance and improving students' self-efficacy for students who attribute their failures to their efforts. Teachers can organize skill-oriented activities with students that are meaningful for students and specific to their success expectations when it comes to academic activities.

When a teacher develops and expresses to amotivated students that they can achieve and are competent, students' expectations of competence and success can be positively influenced. Students can try to trust their efforts and learn new strategies as they gain new skills. When students see a positive outcome in their environment, they can demonstrate emotional and cognitive resilience and make greater efforts to use and maintain their ability to identify and implement behavioral strategies. Supporting student efforts through structuring can increase a student's responsibility for difficult cognitive tasks, desire to complete the task, and determination. To address students' academic development, teachers should incorporate reflective practices such as exploration, student engagement, and interest and ability levels. The teacher should facilitate students' performance on tasks or achievement goals to the extent of their abilities. Because successful performance is an important source of self-efficacy and autonomy, and because self-efficacy and autonomy are distinct factors in motivation and learning (Deci & Ryan, 2000). Teachers should assess students' academic abilities as well as their beliefs about effort in academic tasks; because these structures are important components of motivation and behavior, teachers should make efforts to identify and develop these beliefs (Britner & Pajares, 2001). These goal beliefs have the potential to influence a wide range of behaviors, including stability, use of learning strategies, choices, and academic goal orientation.

Giriş

Öğrenciler okuldaki motivasyonları ve başarı durumları üzerinde yüksek düzeyde içsel kontrole sahip olduklarına inandıklarında daha zorlu bilişsel görevleri gerçekleştirebilirler. Yetkinlik ve özerklik gibi temel psikolojik gereksinimleri karşılanan öğrencilerin başarıyı deneyimleme ve sürdürme olasılıkları daha yüksektir (Skinner, Wellborn & Connell, 1990). Ancak algılanan özerklik ve yetkinlik eksikliği öğrenciyi motivasyonsuzluğa iterek öğrencinin okula katılımını ve performansını negatif yönde etkileyebilmektedir (Deci & Ryan, 1985). Motivasyonsuzluk (amotivation) bireyin herhangi bir potansiyel eylem kümesine göre pasif, isteksiz, etkisiz veya amaçsız olduğu anlamına gelmektedir. Motivasyonsuzluk, bireyin yetenekleri konusunda gerçekçi bir algıya sahip olmaması, verilen bir görev sürecinde içsel kontrol kaybı nedeniyle istek, enerji ve çabalarını geri çektiği bir durumdur (İlter, 2019; Vallerand & Bissonnette, 1992). Motivasyonsuzluk, moral bozukluğu ve hayal kırıklığı duygularına yol açan, üretkenliği ve duygusal olarak iyi hissetmeyi engelleyen en düşük öz-belirleme biçimi olarak tanımlanır (Deci & Ryan, 2000; Markland & Tobin, 2004). Öz-belirleme kuramı bir göreve katılmanın veya katılmama durumunun arkasındaki dinamik motivasyonu açıklamaya çalışır. Bu kuram, herhangi bir görev bağlamında insan davranışının içsel olarak motive olabileceğini, dışsal olarak motive edilebileceğini veya davranışta motivasyonsuz olabileceğini varsayar (Ryan & Deci, 2000). Öz-belirleme kuramı motivasyonsuzluğu davranışı belirlemede en az özerklik ve içsel kontrol düzeyi ile en düşük öz-yeterlik düzeyinde bir motivasyon biçimi olarak tanımlar (Ryan & Deci, 2000). Bu tür bir motivasyon kişinin herhangi bir eylem yoluyla sonuçları kontrol edemeyeceğini algılamasının sonucu olarak veya kişinin gerekli eylemleri kişisel olarak etkili bir şekilde gerçekleştiremeyeceğini algılaması nedeniyle meydana gelmektedir (Ryan & Deci, 2017). Araştırmacılar psikolojik sağlık, davranış başlatma, uyum ve refah için gerekli olan üç temel gereksinimi tanımlamıştır (Ryan & Deci, 2002). Bunlar özerklik (davranıştaki irade), yetkinlik (etkililik deneyimi) ve ilgili olma (başkalarına bağlılık) ihtiyacıdır. Bu tür gereksinimler öz-belirleme ile ilişkili olma perspektifinden dolayı bireyler tarafından doyurulması halinde bireylerin kendilerini gerçekleştirebileceğini tanımlar. Ancak bu ihtiyaçların karşılanmaması psikolojik iyi oluş halini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Deci & Vansteenkiste, 2004). Deci & Ryan (1985) özerklik ihtiyacını engelleyen ortamların dış motivasyona yol açacağını ancak yetkinlik ve ilgili olma ihtiyacı engellendiğinde bireylerin kendilerini haliyle motivasyonsuz hissedebileceğini savunmuştur. Motivasyonsuzluk bu nedenle bireyin belirli görevlerle karşı karşıya kaldığında algıladığı düşük yetkinlik, özerklik endişesi veya çaresizlik duygusunu yaşamasına bağlı olarak motivasyon yoksunluğunu ifade etmektedir (İlter, 2019). Nitekim motivasyonsuz öğrenciler sınıfta pasif kalırlar, samimi olmayan sınıf katılımı sergileme eğilimi gösterirler veya derin katılım olmadan sadece göreve devam ederler (Cheon & Reeve, 2015), ayrıca sınıf talimatlarını da genelde takip etmezler veya hiç bağlılık göstermezler (Terrier, Rech, Marfaing & Fernandez, 2018).

Araştırmacılar motivasyonsuzluğun farklı nedenlerden kaynaklanabileceğini açıklamıştır (Green-Demers, Legault, Pelletier & Pelletier, 2008; Pelletier, Dion, Tucson & Green-Demers, 1999; Vansteenkiste, Lens, de-Witte & Feather, 2005). Birincisi, bilindiği üzere insanlar belirli görevlere ilişkin sonuçlara etkili bir şekilde ulaşamayacaklarını düşündükleri zaman hareket etmezler. Bu tür bir motivasyonsuzluk ya kişinin herhangi bir eylem yoluyla sonuçları kontrol edemeyeceğini ya da kişinin gerekli eylemleri kişisel olarak etkili bir şekilde gerçekleştiremeyeceğini algılaması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Her iki durumda da bu tür motivasyonsuzluk yetenek eksikliği inancına dayanmaktadır (Ryan & Deci, 2017). Bu tür bir motivasyonsuzluk türüne göre kişinin kendi yeteneklerini hedeflediği sonuçlara ulaşmak için yetersiz algılaması bireyi motivasyonsuzluğa sürükleyebilmektedir. İkinci bir motivasyonsuzluk türü yeterlik ve özerklik inançları ile ilgili endişelerden ziyade ilgi, alaka veya değer eksikliğinden (akademik değer inançları eksikliği) kaynaklanmaktadır. Akademik görevlere çok az değer vermek veya hiç değer vermemek katılım için içsel veya dışsal bir teşvik olmadığı anlamına gelir (Ryan, 1995). Motivasyonsuzluk bireyin düşünsel olarak bir davranışa ne içsel bir ilgisi ne de davranışın getireceği olası sonuçlar için bir arzuya sahip olmadıklarında meydana gelmektedir (Vansteenkiste, Lens, de-Witte & Deci, 2004) bu da görevden kaçınmayı tetikler (Vlachopoulos, Katartzi, & Kontou, 2013). Öz-belirleme kuramında değer verme, davranış süreçlerini etkilemede rol oynayan ve içselleştirmeyi etkileyen önemli faktörler arasındadır (Ryan & Deci, 2017, s.188). Nitekim insanlar davranışların kendileri için anlamı veya ilgisi olmadığından özellikle ihtiyaçlarının karşılanması ile bağlantı kuramadıklarında motivasyonsuz olmaya devam ederler. Bu tür bir motivasyonsuzluk bireyin eylemde bulunma yetkinliğine ve kontrolüne sahip olduğunda bile mevcut olabilir (Ryan & Deci, 2017). Üçüncü tür motivasyonsuzluk çekici olmayan görev veya davranış özellikleri ile ilgili algılardan kaynaklanmaktadır (görev özellikleri inançları). Bir göreve ilgi ya da uyarılma eksikliği bireyde motivasyonsuzluğa yol açabilir. Bir görevde ilginç ya da teşvik edici niteliklerin olmaması ya da sıkıcı, rutin, zor ya da alakasız olması motivasyonsuzluğu doğurarak öğrencilerin göreve katılımını imkânsız hale getirebilir (Ainley, Hidi & Berndoff, 2002). Dördüncüsü, bireylerin bir davranış gerçekleştirmek ve sürdürmek için gerekli çabayı sürdürememe algısına dayalı olan çaba inançları eksikliğidir. Bireyler akademik görevlerin gerektirdiği çaba ve enerjiyi başlatabileceğine veya kararlılıkla sürdürebileceğine inanmadıklarında motivasyonsuz olabilmektedir (Pelletier ve diğ., 1999). Dolayısıyla, belirli bir davranışın gerektirdiği enerji ve çabayı gösterme eksikliği motivasyonsuzluğu tetikleyebilir.

Tüm bu motivasyonsuzluk faktörleri, okul ortamında akademik motivasyonsuzluğun tamamlayıcı yönleri olarak kavramsallaştırılır (Legault ve diğ., 2006; Pelletier ve diğ., 1999). Bir başka deyişle, bireyde düşük yetkinlik algısı (yetenek inançlarındaki eksiklik) etki alanında çaba gösterme yetersizliği (çaba inançlarındaki eksiklik), görevlere yüklenen yetersiz veya düşük değerler (değer inançları eksikliği) ve çekici olmayan okul görevleri (görev özellikleri inançları) öğrencilerde akademik motivasyonsuzluk duygusunu uyandırabilmektedir. Bu durum genellikle düşük kalıcılık, düşük akademik katılım ve bağlılık eksikliği, yetersiz çaba ve yüksek test kaygısı gibi çeşitli olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Niemic & Ryan, 2009; Pelletier, Fortier, Vallerand & Briere, 2001; Saravanan & Kingston, 2014; Terrier ve diğ., 2018; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997; Volk, 2020).

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencileri örnekleminde çok boyutlu akademik motivasyonsuzluğun akademik başarı üzerinde yordayıcı etkisini belirlemektir. Araştırma üç önemli gerekçeden dolayı yürütülmüştür. Birincisi, alan yazında var olan birçok araştırma motivasyon, akademik başarı, öz-yeterlik ve sınıf içi performans gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri ele alırken (Klem & Connell, 2004; Taylor & diğ., 2014) bu çalışmada motivasyonsuzluğun çok boyutlu yapısının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını yordayıp yordamadığı ve/veya ne derece yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. İkincisi, alan yazındaki araştırmalar akademik motivasyonun akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Datu & Yang, 2019; Rattelle ve diğ., 2007). Ancak söz konusu araştırmaların bir sınırlılığı da araştırmacıların motivasyonsuzluğu tek boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırmaları ve çok boyutlu akademik motivasyon ölçeklerinde motivasyonsuzluğu tek bir alt ölçek olarak değerlendirmeleridir. Araştırmada daha önce vurgulandığı gibi akademik motivasyonsuzluğunun çeşitli nedenleri olduğu ve çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırıldığı görülmüştür (Deci & Ryan, 1985; Legault ve diğ., 2006). Üçüncüsü, alan yazın incelendiğinde özellikle de ortaokul öğrencilerini kapsayan araştırmalarda çok boyutlu akademik motivasyonsuzluğun dikkate alınmadığı ve çoğunlukla da akademik motivasyon veya öğrenme motivasyonu gibi değişkenlerin akademik başarı üzerinde etkilerinin incelendiği görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonsuzluğunu çevreleyen araştırmaların yetersizliği göz önünde bulundurulduğunda yapılan bu araştırma çok boyutlu akademik motivasyonsuzluğun ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerini belirlemeye odaklanan ilk çalışma olarak görünmektedir. Eğitim ortamında motivasyonsuzluk duygusunun öğrencilerin akademik performansı ve okul başarısında bir düşüşle karakterize edildiği göz önünde bulundurulduğunda (Datu, 2017; Turner, Chandler & Heffer, 2009) bu durumun öğrencilerin ortaöğretime geçişinde ve sonraki eğitim yaşamlarında önemli sorunlara yol açacağı beklenmektedir. Bu açıdan ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları motivasyonsuzluk kaynaklarının akademik başarıları üzerinde etkilerini araştırmak öğrenmeye bağlılığın teşvik edilmesi ve genel okul başarısının artırılması açısından oldukça önemlidir. Akademik motivasyonsuzluğun çok boyutlu yapısı ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi öğrencilerin akademik davranışlarını etkileyen olası motivasyonsuzluk faktörlerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir (Datu & Yang, 2021). Ayrıca motivasyonsuzluk faktörlerinin akademik başarı üzerinde nasıl bir rol oynayacağını belirlemek okul psikolojisinde pratik bir öneme sahiptir. Bu, ortaokul öğrencileri için ortaöğretime başlamadan önce gerekli müdahale programlarının oluşturulmasını sağlayabilir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıtları aranan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Göreve yüklenen değer eksikliğinden kaynaklı motivasyonsuzluk ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını yordamakta mıdır?
2. Yetenek inançları eksikliğinden kaynaklı motivasyonsuzluk ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını yordamakta mıdır?
3. Görevin özellikleriyle ilgili algılardan oluşan motivasyonsuzluk ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını yordamakta mıdır?
4. Çaba inançları eksikliğinden kaynaklı motivasyonsuzluk ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik onay alınmıştır (Tarih: 18.08.2020, Sayı: 2020-22).

Araştırma Modeli

İlişkisel tarama modelinde yapılan bu araştırma akademik motivasyonsuzluk türlerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde rolünü incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama yöntemi, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini saptamayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1998; McMillan & Schumacher, 1993). Araştırmada motivasyonsuzluk türleri bağımsız değişkenler, akademik başarı ise

bağımlı değişken olarak alınmıştır. Bu araştırmada temel amaç ise bağımlı ve bağımsız değişkenler arası ilişkilerin var olup olmadığı ve varsa derecesinin belirlenmesidir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ortaokul öğrencileri oluştururken ulaşılabilir evrenini Kahramanmaraş ili merkezinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinden seçkisiz olarak belirlenen ortaokullarda 2018-2019 öğretim yılı bahar yarıyılında sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören ve basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle seçilen 164'ü (%59.07) kız ve 114'ü (%40.93) erkek olmak üzere toplam 278 öğrenci oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe dahil olma şansı eşittir (Arıkan, 2004). Araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerin seçilmesinin nedeni sekizinci sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçiş aşamasında olması ve bu öğrencilerin akademik görevlerde içsel motivasyonla ilgili güçlükler, ortaöğretime geçiş sınavları ve okul görevlerini yerine getirmede yetkinlik ve özerklik ile ilgili birtakım endişeler yaşayabilmeleridir. Nitekim ortaöğretime geçiş döneminde yaşanan motivasyonel sorunlar ya da akademik motivasyondaki düşmeler öğrencilerin pozitif davranışlarını, kariyer seçimlerini, ilgilerini ve akademik performanslarını etkileyerek öğrencileri motivasyonsuzluğa sürükleyebilmektedir (Eccles ve diğ., 1993; Midgley, Anderman, & Hicks, 1995).

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı (yazar) tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve yılsonu not ortalamasına ilişkin bilgileri içeren sorulara yer verilmiştir.

Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği (AMÖ): Katılımcıların akademik motivasyonsuzluk düzeylerini belirlemek için Legault ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen ve İlter (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği (AMÖ) kullanılmıştır. Öğrencilerin motivasyonsuzluk oluşumunun çok boyutlu yapısını ölçmeyi amaçlayan ve 16 maddeden oluşan AMÖ ölçeği Legault ve diğerleri (2006) tarafından dört temel boyut dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu boyutlar; “göreve yüklenen değer”, “yetenek inançları”, “görevin özellikleri” ve “çaba inançları” şeklindedir. Ölçekte her bir madde (1) “Bana hiç uymuyor” ’dan (7) “Bana tamamen uyuyor” ’ya uzanan 7’li likert tipi bir ölçme aracı olarak yapılandırılmıştır. Ölçekteki bazı örnek maddeler şöyledir: (1) “Çünkü derslere çalışmak için iyi bir nedenim yok”, (2) “Çünkü çalışmak için gereken çabayı göstermeyi beceremiyorum”. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar genel akademik motivasyonsuzluk durumunun yüksek olduğunu gösterir. Ölçekte puanın artması, öğrencinin ders çalışmak veya okul ödevlerine çaba harcamak için daha az emeğe ve isteğe sahip olduğunu gösterir. Ölçeğin her bir faktöründen elde edilen yüksek puanlar öğrencinin ilgili boyutta motivasyon eksikliği yaşadığını kanıtlamaktadır (İlter, 2019). Özgün ölçeğin Cronbach Alfa (iç tutarlık) katsayısı .91 iken Türkçeye çevrilen ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde İlter (2019) tarafından ortaokul öğrencileri örnekleme bağlamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin öz-değerleri 1'den büyük olan ve toplam varyansın %52.12'sini açıklayan 16 maddelik dört faktörlü bir yapıdan oluştuğunu göstermiştir. DFA sonuçları ise ölçeğin Türkçe formunun dört faktörlü yapısına ilişkin oluşturulan modelin verilerle iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2/df=1.30$, RMSEA=.041, SRMR=.044, GFI=.92, CFI=.97). Bu araştırma kapsamında ise AMÖ' nün Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin bütünü için .86, göreve yüklenen değer boyutu için .84, yetenek inançları için .82, görevin özellikleri için .81 ve çaba inançları için .80 olarak belirlenmiştir.

Akademik Başarı: Akademik başarı araştırmaya katılan öğrencilerin 2018-2019 öğretim dönemi yılsonunda edindikleri yılsonu başarı puanlarını temsil etmektedir. Öğrencilerin yılsonu başarı puanları 53.91 ile 96.66 arasında değişmekte olup not ortalaması 70.25 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülmesi için etik izinler alınmıştır. Bu adımdan sonra araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu ve Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğinden (AMÖ) oluşan bir veri toplama kitapçığı hazırlanmıştır. Veri toplama araçları belirlenen okullarda 8.sınıfta öğrenim gören öğrenciler için sınıf ortamında uygulanmıştır. Her öğrenciye ölçek formlarıyla birlikte araştırmayla ilgili bilgilendirilmiş onam formu verilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formunda araştırmanın amacı, araştırmaya katılacak öğrencilerin hakları, araştırmacı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Öğrencilere veri toplama kitapçığını doldurmanın gönüllü olduğu ve istedikleri zaman çekilebilecekleri ayrıca bildirilmiştir. Bu yolla araştırma için çalışmada örneklem olarak belirlenen okullarda toplam 330 öğrenciden veri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Öncelikle veri setinin çözümlenmesinde kullanılacak testlere karar vermek için eksik veya hatalı verilerin olup olmadığı ve veri setinin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Ölçek

formlarında kayıp veriler için iki yöntem kullanılmıştır. Birincisi, AMÖ' deki beş veya daha fazla maddeye yanıt vermeyen öğrenciler veri kümesinden çıkarılmıştır. Bu alan yazında eksik verilerin ele alınması için genel kabul gören yaygın bir yaklaşımdır (Creswell, 2002). Bu kapsamda 330 öğrenciden 16'sına ait veri toplama kitapçığı veri setinden çıkarılarak analiz kapsamına alınmamıştır. İkincisi, 4 veya daha az eksik yanıtı olan öğrenciler için ölçek maddelerindeki kayıp değerlerin yerine ortalama değerler atanmıştır (Creswell, 2002; Tabachnick, Fidell & Ullman, 2007). Değerlendirme sonrası 21 ölçek formu çalışma kapsamı dışında tutulmuş ve böylece 293 ölçek formu veri analizine dahil edilmiştir. Verilerin uç değerler içerip içermediğine z-puanlarına ve Mahalanobis uzaklık değerlerine bakılarak karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Mahalanobis uzaklığı, çok değişkenli uç değerlerin tespitinde kullanılan tekniktir (Esen & Timor, 2019). Her bir katılımcı için ölçekteki maddeler üzerinden Mahalanobis uzaklık değeri $p < .05$ anlamlılık düzeyinde Ki-kare değeriyle karşılaştırılmıştır (Tabachnick ve diğ., 2007) ve çok değişkenli uç değer olduğu tespit edilen 15 kişi veri analizinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak 15 kişinin analiz dışında bırakılması ile birlikte 278 katılımcı ait veriler üzerinden tüm istatistiksel analizler yapılmıştır. Verilerin normallik varsayımları için tüm değişkenler için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Motivasyonsuzluk boyutlarının çarpıklık katsayıları -1.041 ile -.759, basıklık katsayıları ise -.717 ile .815 arasında değişmektedir. Akademik başarı için çarpıklık katsayısı ise .934 ve basıklık katsayısı .859 olarak bulunmuştur. Bütün bu değerlerin -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olması araştırmada yer alan bütün değişkenlerin normal bir dağılıma sahip olduklarını göstermektedir (Tabachnick ve diğ., 2007).

Akademik motivasyonsuzluk boyutları (bağımsız değişkenler; göreve yüklenen değer, yetenek inançları, görevin özellikleri, çaba inançları) ile akademik başarı (bağımlı değişken) arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerden hangisinin ya da hangilerinin akademik başarıyı yordadığını ve regresyon modeline anlamlı katkı sağladığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizlerinden aşamalı (stepwise) regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni ise çalışmadaki her bir bağımsız değişkenin regresyon modeline katkısını belirlemektir (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010).

Bulgular

Araştırmada regresyon analizi öncesi akademik motivasyonsuzluğun boyutları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Tablo 1'de değişkenler arası korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenler Arası Korelasyonlar

Değişken	1	2	3	4	5
1. Göreve yüklenen değer		.387**	.451**	.496**	-.432**
2. Yetenek inançları			.408**	.417**	-.477**
3. Görevin özellikleri				.511**	-.348**
4. Çaba inançları					-.520**
5. Akademik başarı					

** p < .01

Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonsuzluk boyutları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin yönünü belirlemek için yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, motivasyonsuzluğun her bir boyutunun akademik başarı ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Tüm korelasyon katsayıları $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu katsayılar göreve yüklenen değer boyutu için $r = -.432$ ($p < .01$), yetenek inançları için $r = -.477$ ($p < .01$), görevin özellikleri için $r = -.348$ ($p < .01$) ve çaba inançları için $r = -.520$ ($p < .01$) şeklindedir.

Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığını belirlemek için korelasyon katsayıları (r), tolerans değeri ($1-R^2$), varyans büyütme faktörü (VIF) ve durum indeksi (CI) değerleri incelenmiştir (Büyüköztürk, 2014; Tabachnick ve diğ., 2007). Büyüköztürk (2014) bir bağımsız değişkene ait diğer bağımsız değişkenlerin açıklayamadıkları varyans oranı olan tolerans değerinin ($1-R^2$) .20' den daha düşük, varyans büyütme faktörü (VIF) değerinin .10'dan yüksek ve durum indeksi (CI) değerinin ise 30'dan yüksek çıkması durumunda bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olduğunu belirtmektedir. Büyüköztürk'e (2014) göre .80 üzerindeki korelasyon çoklu bağıntı olabileceğini, .90 üzerindeki bir korelasyon önemli bir çoklu bağlantı sorunu olabileceğine işaret etmektedir. Söz konusu değerlere yönelik yapılan testler sonucunda bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .387 ile .511 arasında değerler aldığı bulunmuştur. Değişkenlere ilişkin puanların regresyon modeline uygunluğu Durbin-Watson d değerinin ($D-W = 1.815$) hesaplanması ile saptanmıştır. Bu değer 1.5-2.5 arasında olması oto-korelasyon olmadığını ortaya koymaktadır (Kalaycı, 2010). Çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmaması VIF değerlerinin 10'un altında ve tolerans değerlerinin ise 0'a çok yakın olmaması durumlarını temsil eder (Tabachnick ve diğ., 2007). Öte yandan durum

indeksi (CI) değerlerinin 30'dan yüksek olmadığı belirlenmiştir. Buna göre bağımsız değişkenler arasında regresyon sonuçlarını etkileyecek düzeyde çoklu bir bağlantı sorununun ve oto-korelasyonun olmadığı ve regresyon modelinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada motivasyonsuzluğun göreve yüklenen değer, yetenek inançları, görevin özellikleri ve çaba inançları boyutları bağımsız değişken ve akademik başarı ise bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart hata	t	β
(Sabit)	2.542	1.102	13.707**	
Göreve yüklenen değer	-.179	.072	-2.432**	-.218
Yetenek inançları	-.356	.121	-3.951**	-.264
Görevin özellikleri	-.037	.093	-.306	-.089
Çaba inançları	-.274	.084	-4.957**	-.325

**p<.01, Bağımlı değişken= Akademik başarı

İlk olarak, akademik başarıyı yordayan önemli değişkenleri belirlemek için standart çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tüm değişkenler eş zamanlı olarak analize dahil edilmiştir. Standardize edilmiş (β) katsayısına göre motivasyonsuzluğun göreve yüklenen değer ($\beta = -.218$, $p < .01$), yetenek inançları ($\beta = -.264$, $p < .01$) ve çaba inançları boyutları ($\beta = -.325$, $p < .01$) akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamıştır. Ancak görev özellikleri boyutu akademik başarıyı yordamamıştır ($\beta = -.089$, $p > .05$). Bu sonuçlara göre çaba inançları, yetenek inançları ve göreve yüklenen değer değişkenleri öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı birer yordayıcısıdır.

Araştırmada göreve yüklenen değer, yetenek inançları ve çaba inançları değişkenlerinden hangisi ya da hangilerinin akademik başarıyı ne düzeyde yordadığı aşamalı regresyon analizi aracılığıyla incelenmiştir. Regresyon denkleminde en fazla varyansa hangi değişkenlerin katkıda bulunduğu ve hangi sırayla tanımlandığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Heppner, Wampold & Kivlighan, 2008). Akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordamadığı için görevin özellikleri değişkeni regresyon analizine alınmamış, diğer değişkenler aşamalı regresyon sürecinde işlem görmüştür. Uzmanlara göre aşamalı regresyon analizinde bağımlı değişken ile en yüksek korelasyona sahip bağımsız değişken ilk olarak regresyon modeline eklenir (Hair ve diğ., 2010). Bu prosedür, değişkenlerin eklenmesi R^2 'de istatistiksel olarak anlamlı bir artışla sonuçlanmayana kadar tekrarlanır (Heppner ve diğ., 2008).

Tablo 1' de görüldüğü üzere akademik başarı ile en yüksek korelasyon gösteren ($r = -.520$; $p < .01$) çaba inançları değişkenidir. Modele ilk olarak çaba inançları değişkeni regresyon eşitliğine eklenmiştir. Çaba inançları değişkeninin akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığı ve tek başına akademik başarıdaki varyansın %18.2'sini açıkladığı bulunmuştur ($R^2 = .182$, $F = 35.45$, $p < .01$). İkinci regresyon modelinde yetenek inançları değişkeni modele eklenmiş ve bu değişkenin modele eklenmesiyle iki değişken birlikte akademik başarıda açıklandığı varyansın %18.2'den %24.5'e çıkmıştır. Yetenek inançları değişkeni açıklanan varyansa %6.3'lük bir katkı sağlamıştır. Her iki değişkenin varyansa olan katkısı anlamlı bulunmuştur ($R^2 = .245$, $F = 31.56$, $p < .01$). Hem çaba inançları hem de yetenek inançları değişkenleri akademik başarıyı anlamlı düzeyde ($p < .01$) yordamıştır. Üçüncü regresyon modelinde göreve yüklenen değer değişkeni modele eklenmiştir. Üç değişkenin birlikte akademik başarıdaki açıkladığı varyansın %24.5'ten %29.2'e çıktığı bulunmuştur ($R^2 = .292$, $F = 26.37$, $p < .01$). Buna göre göreve yüklenen değer değişkeninin açıklanan varyansa %5.2'lik bir katkısı olmuştur. Regresyon modelinde her bir değişkenin birbirlerinin yordama gücünü artırdığı sonucu çıkarılabilir. Çoklu regresyon analizinde etkili olarak belirlenen değişkenler akademik başarıdaki toplam varyansın %29.2'sini açıklamakta olup; model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yordayıcı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki görece önem düzeyi sırasıyla çaba inançları, yetenek inançları ve göreve yüklenen değer olduğu ifade edilebilir. Elde edilen sonuçlara göre, akademik başarıyı açıklamada en büyük katkıya sahip bağımsız değişkenler sırasıyla çaba inançları, yetenek inançları ve göreve yüklenen değer değişkenleridir.

Tablo 3. Akademik Başarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	Standart hata	β	t
Model 1	(Sabit)	3.133	.184		24.199**
	Çaba inançları	-.369	.081	-.362	-4.467**
Model 2	(Sabit)	2.684	.198		-14.334**
	Çaba inançları	-.277	.187	-.337	-5.124**

Model 3	Yetenek inançları	-.245	.143	-.291	-3.370**
	(Sabit)	2.44	.077		-13.763**
	Çaba inançları	-.285	.166	-.315	-4.528**
	Yetenek inançları	-.214	.131	-.258	-3.631**
	Göreve yüklenen değer	-.186	.072	-.204	-2.264**

**p < .01

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ortaokul düzeyinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonsuzluk faktörlerinin akademik başarılarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları göreve yüklenen değer, yetenek inançları, görevin özellikleri ve çaba inançları boyutlarının akademik başarı ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Motivasyonsuzluk boyutlarının akademik başarıyı yordama gücünü belirlemek için yapılan aşamalı regresyon analizi sonuçlarına göre akademik başarıdaki varyansın %29.2'sinin sırasıyla çaba inançları, yetenek inançları ve göreve yüklenen değer boyutları tarafından açıklandığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar söz konusu değişkenlerin akademik başarıyı açıklamada farklı düzeylerde yordadığını aynı zamanda akademik başarı üzerindeki yordayıcı etkilerini desteklediğini göstermiştir. Ancak görevin özellikleri boyutunun akademik başarıyı açıklamada anlamlı bir yordayıcı olmadığı bulunmuştur.

Araştırmada motivasyonsuzluğun çaba inançları boyutunun öğrencilerin akademik başarılarını negatif yönde yordadığı ve diğer boyutlara göre akademik başarının en güçlü yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öz-belirleme kuramıyla açıklanabilir. Öz-belirleme kuramına göre düşük çaba inançları akademik davranışların gerektirdiği çabanın sarf edilmesindeki öz-disiplin, istek, enerji veya kapasite eksikliğine olan inancı tanımlamaktadır (Ryan & Deci, 2002). Örneğin bir davranışı yerine getirme kapasitesine güvenen öğrenci bu davranış için daha fazla çaba göstermektedir. Ancak öğrenci davranışı gerçekleştirme yeteneklerini olumlu bir şekilde algılasa bile davranışın gerektirdiği yeterli çabayı sergileyebileceğine inanmadığı zaman motivasyonsuz olmaktadır (Pajares, 1996). Çaba inançları eksikliğine dayalı oluşan motivasyonsuzluk öğrencinin istenen sonucu elde etmek için gereken çabayı sergilemeye hazır olmaması nedeniyle çaresizlik duygusunu uyandırabilmektedir (Ntoumanis, Pensgaard, Martin & Pipe, 2004) bunun da performansına risk oluşturma ihtimali de yüksektir. Araştırmacılar akademik ilgisizliğin çaba inançları eksikliğinden kaynaklandığına dikkat çekmiştir (Patrick, Skinner & Connell, 1993; Pelletier ve diğ., 1999). Bu araştırmada çaba inançları eksikliğinden kaynaklanan motivasyonsuzluğun akademik başarının en güçlü yordayıcısı olduğu bulgusu bu görüşleri destekler niteliktedir. Elde edilen bulgular ayrıca alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalar çaba inançlarındaki eksikliğin erken okul başarısızlığı veya düşük sınıf performansına yol açtığını göstermiştir (Chouinard, 2001; Perry & Hamm, 2017; Tempelaar, Rienties, Giesbers & Gijsselaers, 2015). Bu sonuçlar öğrencilerin okulda performanslarının daha iyi olması için onların çaba inançlarının desteklenmesi gerektiğini göstermektedir; çünkü çaba önemli bir davranışsal unsur içerir ve öz-yeterlik inançları için özel bir potansiyele sahip olup performans ve akademik başarının elde edilmesinde de kontrol edilebilir (Ersöz, 2014).

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de motivasyonsuzluğun yetenek inançları boyutunun öğrencilerin akademik başarılarını negatif yönde yordamasıdır. Alan yazında var olan araştırmalar bu bulguyu destekleyerek zayıf yetenek inançlarının öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini ve istenmeyen akademik sonuçlara yol açtığını göstermiştir (Balkis, 2018; Chemers, Hu & Garcia, 2001; Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000; Legault ve diğ., 2006; Nofle & Robins, 2007). Öz-belirleme kuramının bir alt kuramı olan bilişsel değerlendirme kuramında yetenek inançları ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu ve yetenek inançlarının bireylerin bir akademik görevi yerine getirirken bilişsel stratejileri kullanma becerileri konusundaki yeterlikleri olduğu belirtilmektedir (Ryan & Deci, 2002). Araştırmacılar kişinin bir görevi yerine getirebilme yetenekleri hakkındaki bilişsel inançlarının görevdeki performanslarını etkileyebileceğini dikkat çekmiştir (Bandura, 1993; Skinner ve diğ., 1990; Wigfield & Eccles, 2000). Akademik becerilere ilişkin algılanan öz-yeterlik ne kadar yüksek olursa daha iddialı zorlukların o kadar takip edileceği düşünülmektedir; ancak kişi yetenekleri hakkında düşük öz-yeterlik hissettiğinde çoğu zaman başarılı olamayacağına inanmaktadır (Bandura, 1997; Battin-Pearson ve diğ., 2000). Öz-yeterliği düşük olan çocukların motivasyonsuzlukları yüksektir, genellikle karamsardırlar, akademik sorunları yetenek eksikliklerine atfederler ve görevleri kapasitelerinin üzerinde gördüklerinde ise kolayca vazgeçebilirler (Pelletier ve diğ., 1999; Wigfield & Eccles, 2000). Bu nedenle öğrencilerin bir görevi yerine getirebilme kapasitelerine ilişkin öz-yeterlik inançları performanslarını, görevlerdeki davranışlarını etkileyebilmektedir (Gleason & Dynarski, 2002; Jimerson ve diğ., 2000). Araştırmacılar bu çalışmanın bulgularını destekleyerek öğrencilerin zayıf yönlerini yetenek inançları ile bağdaştırdıklarında öğrencilerde başarısızlığın meydana geldiğini savunmuştur (Patrick ve diğ., 1993). Alan yazındaki diğer araştırmalar okulu terk eden veya bağlantısı kesilen öğrencilerin okul hedeflerine ulaşma yeteneklerine yeterince inanmadıklarını göstermiştir (Corville-Smith, Ryan, Adams & Dalicandro, 1998; Eccles ve diğ., 1993). Düşük yetenek algısından kaynaklı motivasyonsuzluk bu nedenle öğrencilerin akademik başarı beklentisi için önemli bir risk kaynağı olabilmektedir.

Öğretmen bu ihtiyacı karşılamadığında öğrencilerin oluşan motivasyonsuzluklarına bağlı olarak derste düşük performans sergilemeleri olasılıkları daha yüksektir (Chemers ve diğ., 2001; Klassen, 2004; Nofle & Robins, 2007).

Araştırmada motivasyonsuzluğun göreve yüklenen değer boyutunun akademik başarının negatif yönlü anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Aşamalı regresyon analizi sonuçlarına göre göreve yüklenen değer eksikliğinden kaynaklı motivasyonsuzluk öğrencilerin akademik başarılarını yordamada önemli bir değişken olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda bireyin akademik görevler için sahip olduğu değer inançlarının akademik başarısında önemli bir kavram olduğu düşünülebilir. Öz-belirleme kuramında bir göreve ilişkin bireysel değerlerin kendisine herhangi bir içsel değer, fayda veya kazanma değeri sağlayacağına inanmayan öğrencinin akademik etkinliklerinde faaliyette bulunmayacağı belirtilmektedir (Boiche, & Sarrazin, 2007; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005). Beklenti-değer kuramında ise bir öğrenme görevine yüklenen değerlerin öğrenmeye yönelik motivasyon ve başarı beklentisinin temel belirleyicilerinden biri olduğu açıklanmaktadır (Wigfield & Eccles, 2000). Bu nedenle değerler başarıyla ilgili faaliyetlerde seçim, çaba ve ısrar konusunda önemli etkilere sahiptir (Guo, Marsh, Parker, Morin & Yeung, 2015). Öğrencilerin akademik etkinliklerle ilgili uygulamalara değer vermesi durumunda ise başarılı olma olasılıkları daha yüksek olmaktadır (Astill, Feather & Keeves, 2002; Janosz, 2000). Legault ve diğerleri (2006) öğrencinin bir etkinliği dışsal da olsa faydalı olarak görmesinin söz konusu etkinliği içselleştirmeye ve bir irade duygusuyla, coşkusıyla etkinlikle bütünleşmeye yardımcı olacağını savunmuştur. Ancak öğrenci etkinliğin algılanan değerini düşürürse etkinliğe karşı olumsuz bir tavır sürdürmesi ve bunun sonucu olarak da motivasyon eksikliği yaşaması olasıdır (Wigfield & Eccles, 2000). Ryan ve Deci (2000) bu konuyla ilgili olarak davranışın içsel kabulü olmadan bireyin davranışa benlik ifadesi olarak dahil edilmeyeceğini belirtmiştir. Bu araştırmacılara göre görev öğrenci için bir değer ifade etmiyorsa öğrencide haliyle motivasyonsuzluk oluşabilmektedir (Ntoumanis ve diğ., 2004). Bu da düşük beklenti ve zayıf performans gibi çeşitli sorunları da beraberinde getirebilmektedir (Bigelow & Zhou, 2001; Wigfield & Eccles, 1994). Araştırmalar öğrenme görevlerine yüklenen yüksek değerlerin bilişsel performansla ilişkili olduğunu (Choi, Fiszdon & Medalia, 2010; Wigfield, 1994) ancak düşük veya yok olan akademik değerlerin davranışlar üzerinde olumsuz etkisi olduğunu göstermiştir (Cole, Bergin & Whittaker, 2008; Liem, Lau, & Nie, 2008; Metallidou, & Vlachou, 2010). Alan yazındaki kuramsal açıklamalar ve önceki araştırma bulgularından da anlaşıldığı üzere öğrencilerin akademik etkinliklere değer vermesi halinde eğitim sürecine aktif katılımı yüksek olabilmektedir.

Araştırmadaki son bulgu motivasyonsuzluğun görevin özellikleri boyutunun akademik başarıyı yordamadığı sonucudur. Regresyon analizi sonuçları görevin özellikleriyle ilgili algılardan kaynaklı motivasyonsuzluğun öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Elde edilen bu bulgu alan yazında var olan araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile tutarlı değildir (Balkis, 2018; Pekrun, Elliot & Maier, 2009; Tze, Daniels & Klassen, 2014). Görevin özellikleri değişkeninin akademik başarıyı yordamaması birkaç neden ile açıklanabilir. Birincisi, böyle bir motivasyonsuzluk faktörünün çaba inançlarının aracılık etkisiyle akademik başarı üzerinde dolaylı olarak ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bunun nedeni, bazı okul görevlerinin, ev ödevlerinin veya ders etkinliklerinin öğrencide çaba sarf etme konusunda isteksizlik duygularını yaratması, ilginç veya teşvik edici niteliklerden yoksun olabilmesidir (Shen, Garn, McCaughtry, Martin, & Fahlman, 2013). İkincisi, çaba inançları, yetenek inançları ve göreve yüklenen değer değişkenlerinin akademik başarıyı yordamada anlamlı düzeyde katkılarının olmasıdır. Akademik görevlerin çekici olmayan özellikleri can sıkıntısı duygularıyla ilişkilidir ve muhtemelen akademik ilgisizliğe yol açabilmektedir (Ainley ve diğ., 2002; Ntoumanis, 2001; Ntoumanis ve diğ., 2004). Bir öğrenci, bir etkinliği ilginç ya da çekici bulursa, öğrencinin o aktivite hakkında hevesli olma olasılığı yüksektir (Hidi & Harackiewicz, 2000). Akademik etkinliklerin içerikleri öğrencileri yönlendirme, meşgul etme veya teşvik etme özelliklerinden yoksun olduğunda öğrenci ile etkinlik aralarındaki bağlantı kopabilmektedir (Ford & Roby, 2013) bu da genellikle dış yönelimlere (Niemic & Ryan, 2009) ve motivasyon eksikliğine (Legault ve diğ., 2006) yol açmaktadır. Öğrenciler için çok zor görülen görevler, öğrencilerin motivasyonunu düşürerek can sıkıntısına neden olabilmektedir (Standage ve diğ., 2005). Öz-belirleme kuramı içsel motivasyonun çoğunlukla ilginç, zevkli ve teşvik edici görevler durumunda geliştiğini belirtir (Ryan & Deci, 2000). Kendi çalışmalarını değerlendirdiklerinde ve ilerleme kaydettiklerinde öğrencilerin bir içsel kontrol odağı geliştirme ihtimalleri artar; bu sayede öğrenciler çabalarına dayalı olarak gösterdikleri performans ve ilerlemeyi daha açık olarak görebilirler. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini ve bireysel başarısını daha ileri düzeye çıkarmak için ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak içsel olarak öğrenmeye motive olacakları ve özerkliklerini destekleyecekleri farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini planlamaları önemlidir. Nitekim öğrenciler, kendilerine seçenek sunulduğunda, öğrenme faaliyetlerine daha fazla içsel olarak motive olurlar, çaba ve yetenekleri ile örtüşen akademik görevlere ise daha konsantredirler.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını yordamada akademik motivasyonsuzluğun üç boyutunun önemli bir rolüne işaret ettiğini göstermiştir. Bulgular, öğrencilerin akademik

başarılarına potansiyel olarak risk oluşturan üç motivasyonsuzluk kaynağına dikkat çekmektedir. Çaba inançları eksikliği, yetenek inançları eksikliği ve görevlere yüklenen yetersiz değerler öğrencilerin akademik başarılarına risk oluşturmaktadır. Öğrencilerin motivasyonsuzluğun bu yönlerinden muzdarip olmaları akademik çalışmalara girmekten kaçınmalarını doğurabilir. Bu da düşük başarı ya da başarısızlık algısı ile sonuçlanabilir (Pintrich & Schunk, 2002). Araştırmanın sonuçları akademik motivasyonsuzluk kaynaklarının okulda ciddiye alınması gereken temel bir konu olduğunu göstermektedir. Çünkü regresyon modelinde de doğrulandığı gibi öğrenciler başarı için gerekli eylemlerin ardındaki değer inançları ve çaba gösterme kapasitelerine sahip olmadıklarına inandıklarında akademik başarı düzeyleri azalabilmektedir. Bu çerçevede motivasyonsuzluğun bu yönlerini ortadan kaldırmak için öğrencilerin çaba, yetenek ve değer inançlarını dikkate alan geniş çapta müdahalelere ve uygulamalara ihtiyaç vardır. Sonuç olarak yukarıda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Bulgular, motivasyonsuz öğrencilerin akademik yeterliklerini, çaba gösterme kapasitelerini ve akademik değer inançlarını desteklemek gerektiğini göstermiştir. Öğrencilerin çaba inançlarını artırmak için öğretmenlerin öğrencilerin yetenek inançlarını, ilgi ve kapasitelerini açığa çıkarmayı amaçlayan kapsayıcı ve etkileşimli ortamları tasarlaması gerekir. Nitekim öğrencilerin ilgi ve kapasitelerine dair ihtiyaçlarını destekleyen öğretmenler öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarını anlayarak bunları öğretim etkinlikleri ile ilişkilendirmeye çalışır (Ryan & Deci, 2017).
2. Öğretmenler, motivasyonsuz öğrencilere inisiyatif alma ve onlara içselleştireceği yapıları arama fırsatları sağlamalı; bunu da öğrencilerin çaba ve özerkliklerini destekleyecek bir şekilde yapmalıdır. Öğretmenler öğrencilere mümkün olan yerlerde seçenekler ve tercihler sağlamalı ve öğrencileri kendi öğrenmelerinin yönlerini yönlendirme konusunda sorumluluk almaya teşvik etmelidir (Deci, Ryan & Williams, 1996). Başka bir ifadeyle öğrencilerin akademik performanslarını geliştirmeleri için çaba harcamalarını sağlayan öğrenme hedefleri geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır.
3. Öğretmenler, motivasyonsuz öğrencilerin çabalarını teşvik etmek için özerkliklerini ve yeteneklerini desteklemeye, deneyimlerini anlamaya ve yapıcı geri-bildirimler sağlamaya çalışmalıdır. Başarısızlıklarını çabalarına atfeden öğrenciler için öğrenci performansını artırma ve öğrencilerin öz-yeterliklerini geliştirme açısından strateji öğretimi etkili bir araç olabilir.
4. Öğretmenler, akademik etkinliklerin seçiminde öğrencilerle birlikte öğrenciler için anlamlı ve başarı beklentilerine özgü beceri odaklı etkinlikler düzenleyebilirler. Öğretmenler modelleme, sözlü provalar, rehberli uygulamalar, ileri bağımsız uygulamalar ve değerlendirme ve geri-bildirim gibi strateji öğretiminin bileşenlerini kullanarak motivasyonsuz öğrencilerin özerkliğini ve yeterliliğini geliştirmeye ve değer inançlarını güçlendirmeye yardımcı olabilir. Strateji öğretimi aracılığıyla öğrenciler öz-belirlemeyi geliştiren becerileri kazanma ve öz değerlendirmelerde bulunma gibi daha proaktif davranışları edinebilmekte ve öğrenme sürecine aktif katılım sağlayabilmektedir.
5. Öğretmenler kendine değer verme, planlama/hedef belirleme, kendi kendini izleme, yüksek beklentiler belirleme, problem çözme, ortaklık yaratma ve harekete geçme dahil üzere motivasyonsuz öğrencilere fayda sağlayacak çeşitli öz-belirleme stratejilerini kullanabilirler (Field & Hoffman, 1994; Wehmeyer, 2002).
6. Öğretmenler motivasyonsuz öğrencilere başarabilecekleri ve yeterli olduklarına dair beklentiler geliştirdiğinde ve bunu onlara ifade ettiklerinde öğrencilerin yetkinlik ve başarı beklentileri olumlu anlamda etkilenebilmektedir. Öğrenciler yeni becerileri kazandıkça çabalarına güvenmeye ve yeni stratejileri öğrenmeye çalışabilirler. Öğrenciler kendileri için ortamda olumlu bir sonuç gördüklerinde duygusal ve bilişsel dayanıklılık gösterip davranışlar için stratejileri belirleme ve uygulama yeteneklerini kullanmada daha büyük çabalar sarf edebilirler. Öğrenci çabalarının yapılandırılarak desteklenmesi ise öğrencinin zorlu bilişsel görevlerde sorumluluğunu, göreve devam etme arzusu ve kararlılığını artırabilir.
7. Öğretmenler motivasyonsuz öğrencilerin akademik gelişimini ele almak için keşif, aktif öğrenci katılımı, ilgi ve yetenek düzeylerini içeren yansıtıcı ve kapsayıcı uygulamaları öğretime dahil etmelidir. Öğretmenin öğrencilerin görev veya başarı hedefleri üzerinde yetenekleri ölçüsünde performans sergilemelerini kolaylaştırması gerekir. Çünkü başarılı performanslar öz-yeterliği ve özerkliği besleyen önemli bir kaynaktır, öz-yeterlik ve özerklik ise motivasyon ve öğrenmede belirli etkenlerdir (Deci & Ryan, 2000).
8. Öğretmenler, motivasyonsuz öğrencilerin akademik yetenekleri ve akademik görevlerdeki çaba inançlarına bakmalı; bu yapılar motivasyon ve davranışın önemli bileşenleri oldukları için bu inançları belirlemek ve geliştirmek için çaba harcamalıdır (Britner & Pajares, 2001). Bu hedef inançları istikrar, öğrenme stratejilerinin kullanılması, seçenekler ve akademik hedef yöneliminden oluşan geniş yelpazede birçok davranışı etkileyebilir.
9. Öğrenciler başarısızlık yaşadığında öğretmenin öğrencilerine başarıyı yaşamaları için fırsatlar vermesi, onlara yeterli oldukları, çaba gösterirlerse yapabileceklerine, başarılı olabileceklerine ilişkin yapıcı bildirimler vermesi öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerini azaltabilir (Locke & Latham, 2002).

10. Öğrencilerin yeteneklerine olan inançlarını geliştirmek, başarı fırsatlarını geliştirmelerine yardımcı olmak (Schunk & Miller, 2002) ve akademik görevlere verdikleri değerler hakkındaki inançlarını artırmak (Wigfield & Tonks, 2002), daha iyi başarı hedefleri belirlemelerine yardımcı olacaktır. Öğrencinin yetenekleri doğrultusunda iyi bir ilerleme kaydettiğine inanması ise kuşkusuz psikolojik gereksinimlerini karşılayacaktır (Pintrich & Schunk, 2002). Bu sayede yetenekleri konusunda inancı olan öğrenciler çevrelerinden kendilerine açık olan fırsatları değerlendirmede kendilerini daha iyi hissedecektir. Nitekim özerkliği destekleyen öğretmenlerin (kontrol etmenin aksine) öğrencilerinde daha fazla içsel motivasyonu teşvik ettiği bilinmektedir (Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Ryan & Grolnick, 1986).
11. Öğretmen görev seçiminde öğrenciler için değerli görülebilecek ve yeteneklerine özgü etkinlikleri öğrenciler ile birlikte planlayabilir. Etkinliklerin kişisel önemine veya algılanan değerine vurgu yaparak öğrenciler için daha kaliteli katılım, performans ve olumlu deneyimi teşvik edebilir. Öğrencilerin bir görevle aktif bir şekilde ilgilenmeleri için öğretmenin görevin içsel değeri, kazanma değeri ya da fayda değeri gibi en az en bir değer tipini içerdiğinden emin olması gerekir. Öğrenciler için öğrenme etkinliği kendilerine fayda sağlayacağını hissettiğinde bu durum onların görev algısını güçlendirerek etkinliği değerli görmelerine yardımcı olabilir. Görevin değerini anlayan ve kişisel olarak kabul eden öğrenciler ise eylemleri gerçekleştirirken kendilerini daha güvenli ve gönüllü hissedebilirler.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazar çalışmanın tamamını gerçekleştirmiştir.

Destek ve Teşekkür

Yazar çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmiştir.

Kaynakça / References

- Ainley, M., Hidi, S., & Berndoff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology, 94*, 545–561.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın
- Astill, B. R., Feather, N. T., & Keeves, J. P. (2002). A multilevel analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. *Social Psychology of Education, 5*, 345–363.
- Balkis, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education, 38*(2), 257-270.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*, 568–582.
- Bigelow, B.J., & Zhou, R. M. (2001). Relational scaffolding of school motivation: Development continuities in students' and parents' ratings of the importance of school goals. *The Journal of Genetic Psychology, 162*, 75-93.
- Boiche', J., & Sarrazin, P. (2007). Self-determined motivation, perceived conflict and instrumentality and exercise adherence: a 6-month prospective study. *Psychologie Franc,Aise, 52*, 417-430.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of women and Minorities in Science and Engineering, 7*(4), 271–285.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55-64.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 99-111.
- Choi, J., Fiszdon, J. M., & Medalia, A. (2010). Expectancy-value theory in persistence of learning effects in schizophrenia: role of task value and perceived competency. *Schizophrenia Bulletin, 36*(5), 957-965.
- Chouinard, R. (2001). Annual changes in motivation for mathematics in high school according to age and gender. *Canadian Journal of Behavioural Science, 33*, 25-37.
- Cole, J. S., Bergin, D. A., & Whittaker, T. A. (2008). Predicting student achievement for low stakes tests with effort and task value. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 609-624.
- Corville-Smith, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family, and school factors. *Journal of Youth and Adolescence, 27*(5), 629-640.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among Filipino high school students. *Current Psychology, 40*(8), 3958-3965.
- Datu, J.A.D. (2017). Peace of mind, academic motivation, and academic achievement in Filipino high school students. *Spanish Journal of Psychology, 20*, e22, 1-8.
- Deci, E. L., & Ryan R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 268-277.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia, 1*(27), 23-40.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8*(3), 165-183.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal, 93*, 553-574.
- Ersözülü, Z. (2014). Kendi (öz) hakkındaki inançlar. Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby (Ersözülü, R. Ülker, Edi.), *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayın.
- Esen, F. M., & Timor, M. (2019). Çok değişkenli aykırı değer tespiti için klasik ve dayanıklı mahalnobis uzaklık ölçükleri: Finansal veri ile bir uygulama. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 25*, 267-282.
- Field, S., & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals, 17*(2), 159-169.

- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916-924.
- Ford, V. B., & Roby, D. E. (2013). Why do high school students lack motivation in the classroom? *Global Education Journal*, 2013(2), 101-114.
- Gleason, P., & Dynarski, M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(1), 25-41.
- Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D., & Pelletier, L. G. (2008). Factorial invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) across gender and grade in a sample of Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 862-880.
- Guo, J., Marsh, H. W., Parker, P. D., Morin, A. J., & Yeung, A. S. (2015). Expectancy-value in mathematics, gender and socioeconomic background as predictors of achievement and aspirations: A multi-cohort study. *Learning and Individual Differences*, 37, 161-168.
- Hair, JR., J.F., Black, W.C., Babin, B. J., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Heppner, P.P., Bruce E., Wampold, B.E., & Kivlighan, D.M. (2008). *Research design in counseling*. (Third edition). Thomson Brooks/Cole. Belmont, USA.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J.M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- İlter, I. (2019). Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 192-224.
- Janosz, M. (2000). School dropout among adolescents: A North American perspective. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. baskı). Ankara: Asil Yay..
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel Yay.
- Karaman, M. A., Vela, J. C., & Eşici, H. (2020). Middle school students' academic motivation in Turkey: Levels of perfectionism and self-efficacy. *Middle School Journal*, 51(5), 35-45.
- Klassen, R. M. (2004). Optimism and realism: a review of self-efficacy from a cross-cultural perspective. *International Journal of Psychology*, 39, 205-230.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L.G. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567-582.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486-512.

- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*(9), 705-717.
- Markland, D., & Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *26*(2), 191-196.
- McMillan, J. H., Schumacher, S., & Singh, J. (1993). *Study Guide to Accompany MacMillan, Schumacher, Research in Education: a Conceptual Introduction*. Harper Collins College Publishers.
- Metallidou, P., & Vlachou, A. (2010). Children's self-regulated learning profile in language and mathematics: The role of task value beliefs. *Psychology in Schools*, *47*(8), 776-788.
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *The Journal of Early Adolescence*, *15*(1), 90-113.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 133-144.
- Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, *93*(1), 116-130.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, *71*, 225-242.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise*, *26*(2), 197-214.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, *66*(4), 543-578.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*(4), 781-791.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *101*(1), 115-135.
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tucson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Basic and Applied Social Psychology*, *29*, 2481-2504.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Briere, N. M. (2001). Perceived autonomy support, levels of self-determination, and persistence for an activity: a longitudinal investigation. *Motivation and Emotion*, *25*, 279-306.
- Perry, R. P., & Hamm, J. M. (2017). An attribution perspective on competence and motivation: Theory and treatment interventions. In A. Elliot, C. Dweck, & D. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and applications* (2nd Edition): New York: Guilford Press.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education theory, research, and applications*. Upper Saddle River, New Jersey, NJ: Columbus, Ohio.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, *99*(4), 734-746.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. E. L. Deci, R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-36). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(2), 550-558.
- Saravanan, C., & Kingston, R. (2014). A randomized control study of psychological intervention to reduce anxiety, amotivation and psychological distress among medical students. *J. Res. Med. Sci.* 19 (5), 391–397.
- Schunk, D. H., & Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. *Academic Motivation of Adolescents*, 2, 29-52.
- Shen, B., Garn, A., McCaughtry, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2013). Testing factorial invariance of the amotivation inventory-physical education across gender for urban adolescents. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 17(3), 208-220.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22–32.
- Standage, M., Duda, J. & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* 75, 411–433.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358.
- Tempelaar, D. T., Rienties, B., Giesbers, B., & Gijssels, W. H. (2015). The pivotal role of effort beliefs in mediating implicit theories of intelligence and achievement goals and academic motivations. *Social Psychology of Education*, 18(1), 101-120.
- Terrier, L., Rech, A., Marfaing, B., & Fernandez, S. (2018). How to deal with amotivated students? using commitment to reduce amotivation as applied to hospitality training. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 30(1), 11-18.
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346.
- Tze, V. M., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 175-187.

- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, H., & Feather, N. T. (2005). Understanding unemployed people's job search behaviour, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *British Journal of Social Psychology*, 44(2), 269-287.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Dewitte, S., De Witte, H., & Deci, E. L. (2004). The "why" and "why not" of job search behaviour: Their relation to searching, unemployment experience, and well-being. *European Journal of Social Psychology*, 34(3), 345-363.
- Vlachopoulos, S. P., Katartzi, E. S., & Kontou, M. G. (2013). Fitting multidimensional amotivation into the self-determination theory nomological network: Application in school physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 17(1), 40-61.
- Volk, D. T. (2020). *An examination of the relationship between school climate, self-determined academic motivation, and academic outcomes among middle and high school students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Connecticut. New York.
- Wehmeyer, M. L. (2002). *Self-determination and the education of students with disabilities*. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 107-138.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (2002). Adolescents' expectancies for success and achievement task values during the middle and high school years. *Academic Motivation of Adolescents*, 2, 53-82.



Research into Pre-Service English Teachers' Perceptions regarding Deductive and Inductive Teaching Approaches to Teaching Grammar to Young Learners

Gülten Koşar

Department of English Language Teaching, Faculty of Education, Hatay Mustafa Kemal University, Hatay, Turkey,
gulden.kosar@mku.edu.tr

Corresponding Author: Gülten Koşar

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Koşar, G., (2021). Research into pre-service English teachers' perceptions regarding deductive and inductive teaching approaches to teaching grammar to young learners. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 58-68. doi: 10.17244/eku.994483

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. In this study, the data were collected before 2020, and voluntary participation of study group was observed during the data collection period.

Çocuklara Dilbilgisi Öğretiminde Tümdengelim ve Tümevarım Yaklaşımları: İngilizce Öğretmen Adaylarının Gözünden

Gülten Koşar

İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye,
gulden.kosar@mku.edu.tr

Sorumlu Yazar: Gülten Koşar

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Koşar, G., (2021). Research into pre-service English teachers' perceptions regarding deductive and inductive teaching approaches to teaching grammar to young learners. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 58-68. doi: 10.17244/eku.994483

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışmada veriler 2020 yılı öncesi toplanmış olup, veri toplama sürecinde katılımcıların gönüllü katılımı gözlemlenmiştir.



Research into Pre-Service English Teachers' Perceptions regarding Deductive and Inductive Teaching Approaches to Teaching Grammar to Young Learners

Gülten Koşar

Department of English Language Teaching, Faculty of Education, Hatay Mustafa Kemal University, Hatay, Turkey
gulten.kosar@mku.edu.tr, ORCID: [0000-0002-4687-4382](https://orcid.org/0000-0002-4687-4382)

Abstract

How grammar should be taught is a topic that has been explored in a plethora of studies as well as the one concerning the weight attached to grammar teaching and learning by teachers and students in foreign/second language teaching programs. This qualitative study aims to add to the literature on grammar teaching by unlocking pre-service English teachers' views on the use of deductive and inductive teaching in teaching grammar to young learners. The findings obtained from the inductive content analysis of the data gathered from qualitative surveys indicated that the pre-service English teachers favoured inductive grammar teaching over deductive grammar teaching in young learners' classes due to their belief in permanent grammar learning enabled by the facilitative power of inductive grammar teaching. In addition, the findings based on one-on-one semi-structured interviews revealed that the participants' prior grammar learning experiences had an overwhelming influence on their preference for inductive grammar teaching in teaching grammar to young learners. In view of the likelihood of the influence of pre-service English teachers' perceptions of deductive and inductive grammar teaching on their prospective teaching practices, the findings in this current research could be thought-provoking for pre-service English teacher educators and prompt them to investigate the viewpoints of the pre-service teachers they train on deductive and inductive grammar teaching.

Article Info

Keywords: Deductive grammar teaching, inductive grammar teaching, pre-service English teachers, teaching grammar, young learners

Article History:

Received: 12 September 2021

Revised: 7 November 2021

Accepted: 7 November 2021

Article Type: Research Article

Çocuklara Dilbilgisi Öğretiminde Tümdengelim ve Tümevarım Yaklaşımları: İngilizce Öğretmen Adaylarının Gözünden

Öz

Yabancı/ikinci dil öğretim programlarında öğretmen ve öğrencilerin dilbilgisi öğretimine verdikleri önemin yanı sıra dilbilgisinin nasıl öğretilmesi gerektiği pek çok çalışma vasıtasıyla araştırılmıştır. Bu nitel çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının çocuklara dilbilgisi öğretiminde tümdengelim ve tümevarım öğretimi kullanımıyla ilgili fikirlerini araştırarak literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Nicel anketten elde edilen verinin tümevarımsal içerik analizinden elde edilen bulgular İngilizce öğretmen adaylarının tümevarımsal dilbilgisi öğretiminin kalıcı dilbilgisi öğrenimini mümkün kılacağına inandıklarından tümevarımsal dilbilgisi öğretimini tümdengelim dilbilgisi öğretimine tercih ettiklerini göstermiştir. Bunun yanı sıra, bire bir yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen bulgular katılımcıların önceki dilbilgisi öğrenme tecrübelerinin tümevarımsal dilbilgisi öğretimi tercihleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. İngilizce öğretmen adaylarının dilbilgisi öğretiminde tümdengelim ve tümevarımsal dilbilgisi öğretimi ile alakalı görüşlerinin gelecekteki öğretim uygulamaları üzerindeki olası etkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmadan elde edilen bulgular, İngilizce öğretmen adayı yetiştiricileri için ilgi çekici olabilir ve onları kendi yetiştirdikleri öğretmen adaylarının tümevarımsal ve tümdengelim dilbilgisi öğretimi hakkındaki fikirlerini araştırmaya sevk edebilir.

Makale Bilgisi

Anahtar kelimeler: Çocuklar, dilbilgisi öğretimi, İngilizce öğretmen adayları, tümevarımsal dilbilgisi öğretimi, tümdengelim dilbilgisi öğretimi

Makale Geçmişi:

Geliş: 12 Eylül 2021

Düzeltilme: 7 Kasım 2021

Kabul: 7 Kasım 2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Introduction

The teaching of grammar, which is defined by Huddleston and Pullum (2002) as ‘... the principles or rules governing the form and meaning of words, phrases, clauses, and sentences’ (p. 3), could be deemed to have a continuing popularity in the field of foreign and second language teaching in view of the vast literature on it (Atai & Shafiee, 2017; Bell, 2016; Borg, 2003; Burgess, Turvey & Quarshie, 2000; Criado 2016; Harun, 2017; Keen, 1997; Macrory, 2000; Marsden, 2005; Swierzbis & Reimer, 2019; Wach, 2016; Wright, 1999). Considering the role grammar performs in the formation of accurate sentences and having effective communication, both recognition of the importance of grammar and the investigations into the effect of a variety of approaches and methods on grammar teaching make more sense.

Two teaching approaches extensively employed in the teaching of grammar are inductive grammar teaching (IGT) and deductive grammar teaching (DGT). The latter follows the sequence of the presentation of the target grammar rule and then providing examples involving it while the former is based on the sequence of working on the examples containing the target grammar rule first, which is, then, supposed to be inferred by students (Thornbury, 2002). The selection of the kind of teaching to be conducted to teach grammar shows a variation in agreement with a set of variables like learners’ ages, needs, level of proficiency and the complexity of the target linguistic form. In view of the characteristics of young learners (YLs), the way grammar is taught to them should be different from the one used to teach grammar to adult learners.

The review of related literature unveils that though it is rich in the studies on exploring English teachers’ beliefs about the teaching of grammar and how grammar should be taught, no research has been undertaken to date with an eye to investigating pre-service English teachers’ (PSETs) views on the use of deductive and inductive teaching in teaching grammar to young learners (TGYLs). Hence, this research is highly likely to broaden the extant literature on grammar teaching by scrutinizing PSETs’ views about the use of DGT and IGT in TGYLs. Looking into the perceptions PSETs have regarding DGT and IGT in TGYLs could be deemed to be invaluable because it may open a window into their prospective grammar instruction. Associated with that, the findings to be presented in this research might encourage pre-service English teacher educators to unearth the conceptions the PSETs they train hold of the use of DGT and IGT in TGYLs and lead them to get their students to delve into the instructional practices related to DGT and IGT in YL classes.

Practicing Teachers’ Beliefs about Grammar Teaching

English teachers’ beliefs regarding the teaching of grammar, which are likely to change as a consequence of employing diverse pedagogies in the teaching of the same linguistic item as was reported in the study by Robertson, Macdonald, Starks and Nicholas (2018), shape their grammar instruction. Allford (2003) claims that explicit grammar teaching, notwithstanding its deficiencies such as its decontextualized nature, is justifiable. For example, English teachers’ beliefs of grammar teaching were examined in the study by Andrews (2003), the findings of which revealed that the participating secondary school teachers of English used explicit grammar teaching and focused on form by conducting mechanical activities due to the obligation they felt to help students prepare for examinations. Burgess and Etherington’s (2002) study indicated that teachers of the EAP course at universities preferred explicit grammar teaching yet they favoured more real-life tasks for practice. Opposing explicit teaching of grammar, Dahl (2004) asserted that it could not support students in preparing for future situations in which they would need to use the learned grammar rules. The findings of the research undertaken by Phipps and Borg (2009) showed the disparity between practicing English teachers’ core and peripheral beliefs about grammar teaching and the core ones affected teachers’ classroom practice relating to the teaching of grammar more than the others. The study by Underwood (2012) showed that the practicing study participants did not favour teaching grammar through communication-based teaching, in other words IGT, putting forth the existence of high-stakes exams, and inadequate resources, time and training.

The modern foreign language teachers taking part in the research by Liviero (2017) employed disparate approaches to the teaching of grammar as while some reported they adopted inductive teaching approach, the others stated they taught grammar explicitly. Furthermore, that study reported the incongruence between the requirements of the national curriculum, teacher practices and assessment of modern foreign language learning in that grammar teaching was prioritized in the curriculum and teachers’ instructional practices while assessment aimed to measure modern foreign language learners’ level of proficiency in skills. Watson (2012) also investigated teachers’ beliefs concerning grammar teaching, and the results indicated that viewing it as out-date, the participating teachers had negative feelings about teaching grammar. However, it was suggested that provided teachers were trained in how to teach grammar, their negative feelings about the teaching of grammar could be converted into positive ones. Davis (2015, pp. 69-70) stated the teachers informed about how grammar enables carrying out good communication taught grammar through below-mentioned steps:

- Use judiciously selected authentic discourse in preference to manufactured and isolated sentences;

- collect and highlight (input flood and input enhancement) examples of less frequent patterns, so that the learner is exposed to rich input, particularly those examples that are most instructive of the role of form and meaning;
- engage in consciousness-raising tasks that are informed by an understanding of the workings of grammar; and
- when appropriate, provide instruction that is form-focused, meaningful, and clear.

The way grammar is assessed in tests influences how it is taught in the classroom. The research by Safford (2016) showed that the statutory test in England led to the explicit teaching of grammar and the class time allocated to teaching grammar increased significantly. Sanchez's (2014) research showed that teachers' self-perceived knowledge about grammar was a determinant of how they taught grammar and the instructional decisions they made while teaching grammar. Similarly, the results of the study by Sanchez and Borg (2014) revealed teachers' perceptions of their knowledge of grammar, the merit they gave to grammar teaching and the context in which they taught impacted on how they taught grammar. The research by Helmantel, Bazhutkina, Steringa, Hummel and Suhre (2016) demonstrated that explicit deductive and explicit inductive teaching was both effective in the teaching of grammar while the explicit deductive instruction group performed better in grammaticality judgments tests. Grammar exercise types in textbooks produced for foreign language teaching were explored in the research by Maijala and Helmantel (2019), which revealed that filling in the blanks activity was the most commonly used exercise type and presentation-practice-production approach was the one employed in the teaching of grammar, indicating that deductive approach was adopted.

Student Teachers' Beliefs about Grammar Teaching

Graus and Coppen (2015) carried out a study to investigate PSETs' beliefs about grammar teaching and the overall findings demonstrated that the study participants preferred form-focused, explicit, inductive instruction and focus on forms over meaning-focused, implicit, deductive instruction and focus on form. Another striking finding in that research was that the higher the year of study the participants were the more inclination they had to prefer implicit, meaning-focused and focus on form instruction. PSETs' preparedness to teach grammar was explored in a recent study by Merisi and Pillay (2020), which reported that they were not feeling ready for teaching grammar due to the reasons encapsulating prior grammar learning experiences and the emphasis placed on pedagogical knowledge in the teacher education programs they were enrolled in.

How pre-service teachers gain their knowledge of grammar has been investigated as well as their and practicing teachers' perceptions of the impact of divergent methods on effective teaching of grammar. Student-teachers' knowledge of grammar was assessed following the end of a postgraduate certificate of education course in the study by Cajkler and Hislam (2002), the findings of which demonstrated that despite the increase in pre-service teachers' grammatical knowledge, their high level of anxiety about their understanding of grammar sustained after the course. The courses offered in pre-service teacher education programs and field placement could play a significant role in the formation of student teachers' knowledge and beliefs of grammar teaching as was demonstrated in the research by Cooke (2019). Farrell (1999) emphasised the probable mismatch between how grammar was taught to pre-service teachers in their prior schooling and what was preached in the program pertaining to grammar teaching.

Students' Views on Grammar Teaching

Students could feel enthusiastic about learning grammar if they use their understandings of grammar and get feedback from their teachers (Yarrow, 2007). Agudo (2015) conducted research to explore EFL learners' perceptions of grammar instruction, the findings of which indicated that the participants valued communicative use of language more as opposed to controlled grammar practices and the corrective feedback provided by the teacher was found by the participants to be highly significant in grammar instruction. Teachers and students' objectives for grammatical improvement may change as was revealed in the study by Zhou, Busch and Cumming (2014). In that study, whereas students' goals were learning formal grammatical features, teachers either did not have the goal of improving students' grammatical knowledge or their knowledge of grammatical complexity.

The views of Japanese-as-a-foreign language learners on grammar teaching were explored in the research by Fujino (2019), and the findings indicated that students valued detailed grammar explanations. Jean and Simard (2013) undertook a study to investigate the effectiveness of deductive and inductive instruction in teaching grammar to high schoolers, reporting that students had a preference for deductive instruction even though they found both types of instruction as equally effective.

How YLs Learn

Before stating how YLs learn, it is important to explicate what is meant by YLs. According to Ellis (2014, p. 75), 'Young learners' ... is a generic term that encompasses a wide range of learners who as a group share commonly accepted needs and rights as children but differ greatly as learners in terms of their physical, psychological, social,

emotional, conceptual, and cognitive development, as well as their development of literacy Understanding how YLs learn necessitates raising one's awareness of their characteristics.

A variety of age ranges have been advanced to specify who YLs are. For instance, Harmer (2007) argues the children between the ages of 2-14 are YLs. In this research, YLs is also used as a term referring to the learners who are 2-14 years old. Aside from determining the age range of YLs, it is also necessary to have a clear understanding of their characteristics as they can exercise influence on how grammar should be taught to them. According to Cameron (2005, p. 1),

- they are enthusiastic and lively as learners.
- they want to please their teachers rather than their peer groups.
- they have the desire to carry out an activity even if they do not understand why and how.
- they do not have inhibitions.
- they have a tendency to learn by playing, their explorations, and talking to others.
- they learn indirectly and holistically.
- they lose interest quickly and are less able to remain motivated while working on difficult tasks.
- it is difficult for them to use language to talk about language.
- they have limited world knowledge.

Piagetian and Vygotskian theories of learning provide insights into how YLs learn. For Piaget, children are active learners in a world of objects and learning occurs as a result of interacting with that world, whereas for Vygotsky, learning takes place in a social context through interacting with others. Taking into account how learning occurs, YLs, scaffolded by their teachers, more proficient peers and parents, learn English through songs, games, stories and fun activities and by assuming an active role in lessons rather than just listening to the teacher (McKay, 2008; Pinter, 2017). As could be understood from the literature review, there is no research examining PSETs' viewpoints on DGT and IGT in TGYLs though there exists a range of research on exploring practicing teachers' views about grammar teaching. Considering the stated-gap in the literature, this research is likely to contribute to the related literature by seeking answers to the following research questions:

- 1) What do PSETs think about the use of DGT and IGT in TGYLs?
- 2) Is there any influence of PSETs' lived grammar learning experiences on their preference for DGT and/or IGT in TGYLs?

Methodology

Research and publication ethics were followed. In this study, the data were collected before 2020 (Academic year 2018/2019), and voluntary participation of study group was observed during the data collection period.

Research Design and the Context

As is maintained by Creswell (2012), qualitative research which is conducted with an eye to gaining a thorough understanding of a phenomenon is based on study participants' views on it. Since the purpose of this research is to unearth the views of PSETs about implementing DGT and IGT in TGYL, the present study was carried out as a qualitative study.

In the context of this study, PSETs take Teaching English to YLs I course in the fall term of the third academic year and Teaching English to YLs II course in the spring term of the same academic year in the initial English language teacher education program. These two courses help equip PSETs with the knowledge of the characteristics of YLs, diverse approaches to teaching English to them, how to teach language skills and systems to them and developing, evaluating and adapting materials to use in young learner classes. The study participants took the Teaching English to YLs I and II courses taught by the researcher, and in the last week of the spring term and Teaching English to YLs II course, the qualitative survey was emailed to the participants who were allocated one week to email it back to the researcher. All the participants responded to the survey. Although the researcher taught the study participants, which could be considered to endanger participants' objectivity, the findings indicate that they sincerely stated their beliefs with regard to the use of DGT and IGT in TGYLs in that they expressed the advantages and disadvantages of both teaching approaches and there were participants favouring either DGT or IGT in TGYLs. After reading the participants' responses to the survey, interviews were administered on the phone.

Participants

The research participants were 80 junior PSETs studying a state university in Turkey and in the selection of whom convenience sampling was used. Whilst 21 participants were male, the rest were female. The mean age of the participants was 21.7. The purpose of the study was explained to the participants in the e-mail and it was also pointed out that participation was based on voluntariness. No personal information about the participants will be mentioned throughout this study to preserve their anonymity.

Data Collection Tools and Analysis

Qualitative Survey

A qualitative survey comprised of two parts was developed by the researcher. The first part was used to gain personal information about the participants. The second part of the survey involves three open-ended questions that were created so as to learn about PSETs' views about DGT and IGT in TGYLs. The open-ended questions are as follows:

- 1) What do you think about the use of deductive teaching in TGYLs?
- 2) What do you think about the use of inductive teaching in TGYLs?
- 3) Which one do you favour in TGYLs, deductive or inductive teaching? Why?

The questions in the survey were sent to two pre-service English language teacher educators to ensure they could help find answers to the first research question and were precise. Taking account of the feedback provided by them, necessary changes were made in the wording of the questions. Then, three senior PSETs who were not among the study participants were asked to respond to the survey to make sure the questions were understandable and clear on the part of student teachers. After making the last changes in the survey questions by taking into consideration the comments of the student teachers, it was finalized.

The data gathered from the survey were analysed adopting inductive content analysis following the steps of coding process proposed by Creswell (2007, p. 244), stated below:

- All the responses were read to get an overall sense of them.
- One of the surveys was randomly chosen and what was meant in the responses was written down in the margin.
- Coding commenced.
- Similar codes were grouped to avoid redundancy.
- Students' responses were read again to not leave a code behind.
- Themes were created.

Coding was conducted by two coders, one of whom is the researcher. They coded the data and created categories individually. Thereafter, the coders checked each other's codes and categories to eliminate the discrepancies between them. Finally, themes were created by the coders from the categories. Member checking was realized by sharing the findings with ten of the participants to ensure they reflected what they had in their minds about the survey questions (Lincoln & Guba, 1985).

One-on-One Semi-Structured Interviews

One-on-one semi-structured interviews were carried out with ten randomly chosen participants, who accepted to attend the interview. An interview protocol involving the name of the interviewee, the date of the interview and interviewees' answers to the questions was kept for each interviewee. The interviews, each lasting for 5-7 minutes, were conducted on the phone. Two questions were posed in the interview:

- Did your English teachers use deductive or inductive teaching to teach you grammar when you were a YL?
- What do you think about the relationship, if any, between your preference for a particular way of grammar teaching and your lived grammar learning experiences?

The data collected from the interviews were used to seek answers to the second research question. The questions to be asked in the semi-structured interviews were sent to the same teacher educators mentioned in the subsection of qualitative survey to guarantee they were clear and could offer answers to the second research question. The interviewees did not have difficulties in remembering how English grammar was taught to them when they were YLs because they could answer them without feeling the need for asking for time to recall their past English grammar learning experiences.

Findings

Findings as to PSETs' Views about the Use of DGT and IGT in TGYLS

Findings with respect to the first research question of what PSETs' views on DGT and IGT in TGYLS are will be presented under the subheadings of the use of deductive teaching in TGYLS and the use of inductive teaching in TGYLS.

The Use of Deductive Teaching in TGYLS

The participants stated in their answers to the first question in the survey that the use of DGT in TGYLS had both advantages and disadvantages. The analysis of the data led to the development of the following themes within the framework of the advantages of the use of DGT in TGYLS.

Enabling efficient use of the limited class time

According to the participants, teaching grammar deductively to YLs enabled using the limited class time efficiently. They argued that the class time was just 40 minutes and learning objectives other than learning target grammar rules should be accomplished, thus, explaining the rule overtly at the beginning of the lesson and getting students to engage in controlled practice activities could transcend the limitations of the class time. Another point made by the participants as explicating the advantages of the use of DGT was YLs' attention span. They highlighted in their responses that given the fact that YLs' attention span was short, it was laborious to make them work on a number of activities till they discovered the target grammar rule. In addition, DGT was viewed to be advantageous in crowded classrooms. The participants asserted that it would be a hard task to implement IGT in crowded classrooms because of the limited class time considering the obstacles that could be posed by the teacher's inability to monitor students as they carried out activities and to make sure students noticed the target linguistic item.

I believe I can have some problems with limited class time. YLs are really lively and walk around the classroom. Keeping them focused on the lesson is really difficult. I guess teachers need a lot of time in a lesson to control them. Because of that, I think DGT is more appropriate for TGYLS. (PSET 11)

Similar to PSET 11, PSET 34 stated: *"I guess DGT is more suitable because there are 35-40 YLs in a classroom. IGT cannot guarantee all the students have learned the target rule, but DGT can."*

Develops low-proficiency YLs' understandings of grammar

The participants emphasized that DGT could be more effective in teaching low-proficiency YLs because they might face difficulties in discovering the rules through working on the activities exemplifying target grammar rules. According to the participants, low-level of proficiency could hinder taking advantage of IGT. They elucidated their point of view by stating that making inferences about the rules required a certain level of proficiency in English. PSET 54 noted in the survey: *'I do not think beginners can benefit from IGT. It is better for them to learn grammar through DGT. The more proficient students are in English, the more useful inductive teaching is for them.'*

The inductive content analysis revealed that the participants thought using DGT in TGYLS had a number of disadvantages as well as its advantages. Below are the themes that developed from the analysis of the disadvantages of the use of DGT stated by the participants and the explanations they provided about them.

Forcing YLs to remain teacher-dependent

Putting forward its teacher-fronted nature, the participants claimed that DGT made YLs more teacher-dependent. They stated since the teacher explained the rule before students began to carry out the activities, they deemed it as an impediment to autonomous learning. It was emphasized in the participants' responses that YLs did not take responsibility for discovering grammar rules in DGT, and therefore, the probability of promoting autonomous learning was reduced. The statements extracted from one of the participants' responses exemplify those of others who also believed the employment of DGT increased teacher-dependency among YLs.

As teachers, we need to do our best to help YLs become autonomous learners. How can we achieve this? By giving more responsibility to them for their learning but DGT is teacher-centred. We should let YLs discover grammar rules themselves. (PSET-62)

Inappropriate for YLs due to their characteristics

The participants underscored that the use of DGT was not appropriate in YL classes due to YLs' lively nature. They claimed that DGT made YLs inactive; that is to say, they listened to the teacher while the teacher served as the transmitter of grammar rules in DGT. Linked with this point, it was also asserted that DGT could make lessons dull, which they perceived to be clashing with YLs' short attention span. Participant 47 noted that *"YLs are energetic and get bored easily, and therefore, they can lose their concentration easily, too"*. Likewise, participant 53 expressed: *"YLs are not*

like adult learners. Their attention span is short. Because of that, English teachers need to plan and teach enjoyable lessons, but DGT is boring.” DGT is like a lecture. I do not believe it is useful for them.’ Moreover, it was emphasized in the responses that teachers implementing DGT used metalanguage, nevertheless, YLs lacked metalinguistic awareness and abstract thinking, and hence, the participants posited that it would not work with YLs.

If the teacher teaches present simple tense saying “to make positive sentences, the pattern is S+V+O”, YLs probably won’t understand the teacher’s explanations because they do not have metalinguistic knowledge. Because of the same reason, if the teacher tells YLs “for the third person singular pronoun, we add –s to the verb”, they can’t understand the rule. (PSET-72)

The Use of IGT in TGYLs

Similar to the findings with respect to the participants’ views on the use of DGT in TGYLs, the analysis of the responses of the participants to the second survey question of what they thought about the use of IGT in TGYLs revealed that it also had some advantages and disadvantages. The inductive conduct analysis led to the development of the below-stated theme within the framework of the advantages of implementing IGT in TGYLs.

Facilitates YLs’ grammar learning

According to the participants, IGT enabled YLs’ permanent grammar learning. They stated that because YLs were active in discovering grammar rules when they were taught inductively, they would be able to retrieve them when they needed to use them, which would be less likely for the grammar rules that were taught deductively. They stressed DGT made YLs memorize the rules, which were doomed to be forgotten, nonetheless, IGT enabled learning by doing, which contributed to permanent learning. Participant 21 wrote down in the survey: “In IGT, YLs take responsibility for discovering target grammar rules by doing the activities and they can remember it for a longer period of time.” In the same vein, participant 69 stated: “YLs’ retention rate can be increased by using IGT as they learn grammar by discovering grammar rules.”

Another point emphasized by the participants is that YLs were more autonomous in lessons in which IGT was used, enabling permanent learning. The participants also argued that working collaboratively with peers and the teacher to discover rules could help them retain the newly learned grammar rule/s. According to the participants, DGT did not promote the collaboration among YLs, their peers and the teacher, and therefore, forgetting what was learned in the short term was more likely. Another point made by the participants relating to boosted grammar learning as a result of IGT was encouraging YLs’ critical thinking, which was necessary for working out rules.

YLs think critically when we use IGT to teach grammar to them because they need to work on the examples and think critically together with their deskmates or in small groups to discover the rules. I believe this is the biggest advantage of the use of IGT in TGYLs. (PSET-37)

Nine of the participants resembled the process of discovering grammar rules in IGT and how a first language is acquired to each other. The statements of PSET 9 as regards this metaphor typify the statements of the other participants having the same opinion.

I think using IGT is like learning the grammar of our mother tongue because no one deductively teaches us our mother tongue’s grammar rules at home when we acquire it, and the teacher does not directly present grammar rules to students in IGT, either. (PSET-52)

Though the number of points in the advantages of IGT is higher as against that of its disadvantages, the participants also stated few disadvantages. The analysis of the data on the disadvantages of IGT led to the emergence of the theme of learning grammar rules is not guaranteed.

Learning grammar rules is not guaranteed

The concern voiced by the participants about the use of IGT was the risk YLs might face in not being able to work out grammar rules themselves through working on examples. It was maintained that notably low-proficiency YLs might not notice the rules in grammar lessons taught inductively. Associated with that, the participants also emphasized the need for a long time YLs needed to work out rules, which they might not fulfil in lessons with limited time. They believed that discovering rules while and/or after carrying out activities required more time in comparison to learning them in DGT, and thereof, DGT could be more efficient than IGT in TGYLs. PSET 56 claims: “I do not think YLs can discover grammar rules themselves especially YLs whose level of proficiency in English is low. A lesson lasts only for 40 minutes and it may not be enough for them to discover the rules.”

Findings as to the Influence of PSETs' Lived Grammar Learning Experiences on Their Preference for DGT and/or IGT in TGYLs

The analysis of the participants' answers to the survey question of which teaching approach, deductive or inductive, they preferred in TGYLs revealed that 75 participants valued IGT over DGT while the remaining five participants did not favour one of them, but both. Wandering the effect of past grammar learning experiences on their substantial preference for IGT, the researcher conducted interviews with ten participants to gain insights into this issue. The content analysis revealed that participants' prior grammar learning experiences exerted tremendous impact on their preference for the use of IGT in TGYLs. All the interviewees stated that their past English teachers used DGT to teach grammar when they were YLs. They underscored that they just memorized the rules presented by the teacher yet could not use them for communicative purposes. They stated in the interviews that since they experienced DGT in their prior educational lives, they knew that it would not help YLs learn and internalize grammar rules, and produce utterances by using them in novel situations. The statements of interviewee 3 epitomize the thoughts of the other interviewees on this issue.

When I was at primary school, my English teacher used to teach grammar deductively. For example, she said we would learn past simple tense and wrote the rule for positive and negative sentences and questions on the board. We memorized lists of verbs and did fill-in exercises but I could not remember the rule after a short time or use the rules to make sentences.

Discussion

The findings of the study indicated that though the participants did not deem DGT as effective in TGYLs, they pointed out a number of advantages such as enabling efficient use of limited class time teachers and students had in a lesson and being more effective than IGT in teaching grammar to low proficiency YLs. The literature review also shows that there exist both teachers and students preferring DGT. The high-schoolers taking part in the research by Jean and Simard (2013) favoured deductive teaching over inductive teaching. The teachers favouring DGT over IGT might base their preference on their belief concerning the probability that students exposed to DGT could get higher scores on tests. For instance, the practicing teachers in the study by Andrews (2003) employed explicit teaching of grammar due to the impact of the responsibility they had for getting students to prepare for high-stakes tests. The research in Helmantel, Bazhutkina, Steringa, Hummel and Suhre (2016) reported that the students taught grammar deductively outperformed the one taught inductively in the grammaticality judgment tests. However, the common conception regarding the use of DGT among the study participants in this research was the incompatibility between YLs' characteristics and how teaching was conducted in DGT, which is promising considering the importance attached by the participants to making instructional decisions by keeping in sight YLs' characteristics instead of applying one single teaching approach to all students. Emphasizing the diversity among students' needs, Fujino (2019) also underscored the significance of formulating a teaching methodology to cater for the students of various needs. The reason for not supporting explicit grammar teaching was reported in Dahl's (2004) study to be the issue that the students being subjected to explicit grammar teaching could not use the grammar rules in new situations.

Participants believed that IGT could facilitate YLs' grammar learning owing to the responsibility taken on by them in the learning process. When YLs were given responsibility for learning grammar rules, they would be more motivated and engaged in grammar lessons and that was the thing that would make them learn target grammar rules. According to the participants, IGT enabled permanent learning because YLs learned by being involved in the learning process. Similar to the beliefs of the PSETs with regard to IGT, the participating students in the research by Agudo (2015) preferred communicative use of language in grammar instruction over controlled practice, which may be interpreted as the participants' tendency towards IGT.

The findings also demonstrated that all the participants preferred IGT over DGT while five participants stated that DGT alongside IGT could be employed in TGYLs. Interview findings revealed that participants' past grammar learning experiences exerted overwhelming influence on their preference for IGT. Because they were taught grammar deductively when they were YLs and they had first-hand experience in the negative effect of DGT on YLs' grammar learning, they opted for IGT rather than DGT. Additionally, they explicated their preference by putting forth that DGT directed children to memorize the grammar rules presented in teacher-centred lessons, which did not end up with permanent learning, that is to say, YLs could not remember and use them in situations in which they would need them for carrying out successful communication. In the same vein, the impact of past grammar learning experiences on PSETs' beliefs on grammar teaching was also demonstrated in Merisi and Pillay's (2020) study. The participants highlighted the significance of the active student participation in grammar lessons and valued the talk between the teacher and students in discovering grammar rules. Considering the lack of research exploring PSETs' views about DGT and IGT in TGYLs, this research stands as a candidate for filling that gap in the literature and could encourage pre-

service English language teacher educators in different contexts to investigate the viewpoints of their PSETs on the use of DGT and IGT in TGYLs.

Conclusions

This study targeted uncovering PSETs' views on the use of DGT and IGT in TGYLs. The findings indicated that an overwhelming majority of the research participants favoured IGT over DGT. Additionally, it set out to explore whether the PSETs' past English grammar learning experiences exerted impact on their viewpoints on IGT and DGT in TGYLs. The findings pointed to the profound effect their past English grammar learning experiences had on their preference for DGT and IGT in TGYLs. The findings could be used to make projections about their future instructional practices in TGYLs. The emphasis recursively placed by the participants on the necessity of bearing in mind YLs' characteristics in making decisions about which approach to implement to teach grammar is encouraging in that once they start to teach, they will presumably plan and teach grammar lessons in light of how YLs learn. The follow-up of this study will be carried out when the participants of this study commence to teach YLs to explore the changes, if any, in their perceptions of teaching grammar deductively and inductively to them and to examine if they can put their beliefs about TGYLs in practice.

Limitations of the Study and Suggestions for Further Research

This study was conducted with the participation of 80 third-year students studying at the same university, and for this reason, the findings cannot be generalized to broader population. In addition, the results were based upon the views of the participants in this research. In future studies, PSETs may be invited to conduct microteaching in which they will teach grammar to their classmates pretending to be YLs to see whether or not their microteaching reflects their conceptions of the use of IGT and DGT in TGYLs. Further research could also be carried out to investigate whether PSETs' views on effective ways of TGYLs change according to their year of study. Furthermore, a larger scale study could be undertaken with PSETs studying at different universities to explore their beliefs about the use of DGT and IGT in TGYLs so that the results to be obtained from it can be extended to wider population.

Contributions of the Researchers

The author has carried out all parts of the manuscript by herself.

Financial Support and Acknowledgment

The author declared that this research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Conflict of Interest

The author has disclosed no conflict of interest.

References

- Arisaka, H. (b.t.). *Shoshikaihyou "Iroha" no onshu ni tsuite [Eserledeki Iroha'nın sesletimi hakkında]*. Erişim: https://www.jstage.jst.go.jp/article/gengo1939/1950/16/1950_16_1/_pdf
- Dündar, A. M. (2006). *Panislamizmden'den Büyük Asyacıliğa*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Egloos. (2021, 02 23). Erişim: <http://egloos.zum.com/>: <http://egloos.zum.com/gil092003/v/9681168>
- Erkin, H. C. (2007). *Edo döneminde Hollandalıların Shogunluğa sundukları yıllık raporlar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Esenbel, S. (2012). *Japon Modernleşmesi ve Osmanlı - Japonya'nın Türk Dünyası ve İslam Politikaları*. İstanbul: İletişim.
- Fumitaka, K. (2010). A new study of Ringotaihou, comparing with Tyoosengoyaku stored in the Hattori Collection. *Kaken*. Erişim: <https://kaken.nii.ac.jp/en/grant/KAKENHI-PROJECT-19320061/>
- Gencer, Z. (2017). İki dilli sözlükler ilk Japonca-Türkçe Türkçe-Japonca Sözlük. *Sözmer Bülten* (s. 8).

- Gençer-Baloğlu, Z. (2020). II. Abdülhamit Dönemine ait iki farklı Japon Alfabesi ve Türkçe transliterasyonlarındaki sorunlar üzerine. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (44), 275-294.
- Huffman, J. L. (2020). *Japonya Tarihi* (Çev. C. Yücel). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Ikegami, M. (Çev.). (1993). Nihongo Shoubunten [Japon Dili üzerine]. *Iwanami Shoten*. Erişim: <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BN09397907>
- İrim, N. B., & Özbek, A. (2018). *İkinci Dünya Savaşı ve öncesi Japon Dili Eğitimi Tarihi*. İstanbul: Paradigma.
- Küçükyalçım, E. (2013). *Dönüm Noktalarıyla Japon Tarihi - Samuraylar Çağı*. İstanbul: İnkılap.
- Kölürbaşı, N. S. (2017). *Modern bir imparatorluğun anatomisi*. İstanbul: Kusura Yayınları.
- Kuşçulu, A. (2007). Japonya'da hristiyan misyoner hareketleri (1542-1587) (Ed. İ. Görener). *Bilimname*, 2(8), 139-151.
- Kyung, S. H. (1991). A comparison in the style of a manuscript with two printed books of "Wagorukai": A reconstruction of the original of the "Naeshirogawa Manuscript". *Touhoku Daigaku Bungakubu Nihongogakka Ronshuu*, 1, 92-106.
- Lee, D.-W. (2002). On the notation of the "Yotsu-Gana" that appear in Japanese learning books of the chosen period. *Hiroshima Daigaku Daigakuin Kyouikugaku Kenkyuuka Kiyuu*, 2(51), 401-410.
- Masahide, B., & Kadowaki, T. (1995). *Shin-nihonshi B [Yeni Japon Tarihi]*. Tokyo: sūkenshuppan.
- National Hangeul Museum. (2014). Hangul History (Part 2: Easy to learn and use). Erişim (27.12.2020): <https://www.hangeul.go.kr/lang/jp/html/traceHangeul/traceHangeul238.do>
- National Institute of Korean Language. (b.t.). [특집] 국어사 자료로 만나는 선인들의 삶 왜학서로 만나는 선인들의 삶정승혜 수원여자대학교 비서과 교수 [Ataların yaşamları Kore tarihi materyalleri aracılığıyla bir araya geldi]. Erişim: https://www.korean.go.kr/nkview/nklife/2014_1/24_0104.pdf
- Nihongo Kyouiku Gakkaihen. (2005). *Nihongo Kyouiku Jiten [Japon Dili Eğitimi Ansiklopedisi]*. Nihongo Kyouiku Gakkaihen.
- Özşen, T. (2020). Modern Japon Eğitim Sisteminin tarihi temelleri üzerine değerlendirme: Meiji'den Shōwa'ya 1868-1950 arası döneme bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 36-52.
- Ringo Daihou (隣語大方). (b.t.). Online Journal "Studies in Japanese Literature and Culture". Erişim: http://base1.nijl.ac.jp/iview/Frame.jsp?DB_ID=G0003917KTM&C_CODE=0006-024709&IMG_SIZE=&PROC_TYPE=null&SHOMEI=%E3%80%90%E9%9A%A3%E8%AA%9E%E5%A4%A7%E6%96%B9%E3%80%91&REQUEST_MARK=null&OWNER=null&BID=null&IMG_NO=1
- Saeki, K. (2014). Japanese-Korean and Japanese-Chinese relations in the Sixteenth Century. In J. B. Lewis, *The East Asian Wars, 1592-1598: International Relations, Violence and Memory* (p. 402). London: Routledge.
- Seki, M. (2008). Nihongo Kyouikushi Kenkyuu Josetsu [Japonca eğitimi]. *3anet*.
- Shudan Houjin Nihongo Kyouiku Gakkai . (2005). *Encyclopedia of Japanese Language Education*. Tokyo: Taishukan.
- Takamizawa, H. (2004). Nihongo Kyouikushi (1) Gaikokujin to Nihongo [Japon dili eğitim tarihi - Yabancılar ve Japonca]. *Gakuen*, 1-7. Erişim: <http://id.nii.ac.jp/1203/00003409/>

- Takamizawa, H. (2005b, 9). Nihongo Kyouikushi (3), Edo Jidai no Gaikokujin Nihongo Gakushuusha [Edo dönemi yabancı uyruklu Japonca öğrenenler]. *Gakuen*, 2-9. Erişim: <https://ci.nii.ac.jp/naid/40006925340>
- Thegoo. (b.t.). *Thegoo.net*. Erişim: <https://thegoo.net/square/1100542883>
- Understanding Korea Materials. (b.t.). *CEFIA*. Erişim: http://cefia.aks.ac.kr:84/index.php?title=Understanding_Korea_materials_-
- Yurdusev, A. N. (2013). Japonya'nın Avrupa uluslararası toplumuna entegrasyonu. A. M. Tunçoku içinde, *Japon dış politikası-Sistemik ve bölgesel aktörlerle ilişkiler* (ss. 5-22). Ankara: Nobel.
- Zheng, G., Pe , S., & Jin Yu, Z. (2016). *Wagorukai Kenkyuu [Japonca eşanlamlı sözcükler araştırması]*. (online) Rinkawa Shoten Book Depository.



Öğrenci Projelerinin Genellenabilirlik Kuramı ile İncelenmesi

Durmuş Özbaşı¹, Serdar Arcagök²

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, dozbasi@gmail.com

² Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, serdar_arcagok21@comu.edu.tr

Sorumlu Yazar: Durmuş Özbaşı

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Özbaşı, D. & Arcagök, S. (2021). Öğrenci projelerinin genellenebilirlik kuramı ile incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 69-78. doi: 10.17244/eku.1024532

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışmada veriler 2020 yılı öncesi toplanmış olup, veri toplama sürecinde katılımcıların gönüllü katılımı gözlemlenmiştir.

Examining Student Projects with Generalizability Theory

Durmuş Özbaşı¹, Serdar Arcagök²

¹ Departments of Educational Sciences, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Turkey, dozbasi@gmail.com

² Departments of Primary Education, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Turkey, serdar_arcagok21@comu.edu.tr

Corresponding Author: Durmuş Özbaşı

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Özbaşı, D. & Arcagök, S. (2021). Öğrenci projelerinin genellenebilirlik kuramı ile incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 69-78. doi: 10.17244/eku.1024532

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. In this study, the data were collected before 2020, and voluntary participation of study group was observed during the data collection period.

Öğrenci Projelerinin Genellenbilirlik Kuramı ile İncelenmesi

Durmuş Özbaşı¹, Serdar Arcagök²

¹ Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye
dozbasi@gmail.com, ORCID: [0000-0001-5078-477X](https://orcid.org/0000-0001-5078-477X)

² Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye
serdar_arcagok21@comu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-4937-3268](https://orcid.org/0000-0002-4937-3268)

Öz

Öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bu konudaki becerilerinin artmasını sağlayan projeler aynı zamanda çok yönlü düşünme becerilerinin de gelişmesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının hazırladıkları projelerin bağımsız puanlayıcılar (jüri) ile puanlanarak elde edilen ölçümlerin genellenbilirlik kuramı ile incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda, 12 öğretim üyesi, 6 proje bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, proje hazırlamanın hedef ve kazanımları ile tutarlı olan TUBİTAK araştırma projelerinin değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Her bir projeyi değerlendirecek olan jüriye her bir proje verilmiş olup, jüri projeleri ilgili ölçütleri göz önünde bulundurarak puanlamışlardır. Her bir ölçüt için en düşük puan 1 en yüksek puan ise 4 olarak belirlenmiş olup, ölçme aracından toplam alınabilecek en yüksek puan ise 40'tır. Verilerin analizinde genellenbilirlik kuramı kullanılmış olup, Karar çalışması kapsamında da jüri sayısı sabit kalmak koşuluyla proje ve madde sayıları artırılmış ve elde edilebilecek güvenilirlik katsayıları olan G ve phi katsayıları incelenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde genellenbilirlik kuramına dayalı analizlerin gerçekleştirildiği EduG 6.1 programı kullanılmıştır. Araştırmada puanlama işlemi yapan jüri tüm projeleri puanladığı için tümüyle çaprazlanmış desen (jxpxm) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri; toplam varyansa en yüksek ikinci katkının değerlendirme ölçütü olarak kullanılan maddeler olmasıdır. Öğrencilerin projedeki başarısını değerlendirme amacıyla jüri tarafından puanlanan maddeler toplam varyansa önemli ölçüde katkı sunmuştur.

Makale Bilgisi

Anahtar kelimeler: Araştırma projesi, genellenbilirlik kuramı, proje tabanlı öğrenme

Makale Geçmişi:

Geliş: 16 Kasım 2021

Düzeltilme: -

Kabul: 4 Aralık 2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Examining Student Projects with Generalizability Theory

Abstract

Projects that enable students to increase their skills in this subject by using scientific research methods also contribute positively to the development of multidimensional thinking skills. In this study, it is aimed to examine the measurements obtained by scoring the projects prepared by the pre-service teachers with independent raters (juries) with the theory of generalizability. The research was designed in the survey model. There are 12 faculty members and 6 projects in the study group of the research. The data collection tool used in the research and the evaluation criteria of TUBİTAK research projects, which are consistent with the goals and achievements of project preparation, were used. Each project was given to the juries who would evaluate each project, and the juries scored the projects considering the relevant criteria. The lowest score for each criterion was determined as 1 and the highest score as 4, and the highest total score that can be obtained from the measurement tool is 40. Generalizability theory was used in the analysis of the data. G and phi coefficients, which are the reliability coefficients that can be increased and obtained, are examined. In the analysis of the research data, the EduG 6.1 program, which analyzes based on the generalizability theory, was used. Since the juries who made the scoring process in the research scored all the projects, a completely crossed design (jxpxm) was used. One of the results obtained from the research; The second highest contribution to the total variance is the items used as evaluation criteria. The items scored by the juries in order to evaluate the success of the students in the project contributed significantly to the total variance.

Article Info

Keywords: Generalizability theory, project-based learning, research project

Article History:

Received: 16 November 2021

Revised: -

Accepted: 4 December 2021

Article Type: Research Article

Extended Summary

Introduction

Schools try to enhance students' cognitive skills such as language, mathematics and reading with traditional methods (WEF, 2016). On the other hand, schools have not been successful in developing students' skills such as critical and creative thinking, communication and cooperation in today's changing world (Shoning, 2017). In our age, that is defined as the fourth industrial revolution, projects may be an important tool in the development of these skills. Thus, students focus on learning via projects. One of the most important goals of student-centered education programs is to develop students' skills such as decision making, problem solving and focusing on learning effort nowadays. Projects have an important function in the development of these skills (Thomas, 2000). Thus, it contributes to the in-depth learning of students via an inquiring approach (Moursund, 2003). Project-based learning is an element that supports students' intrinsic motivation, self-efficacy and learning efforts compared to traditional approaches (Firdaus, Wahyudin, & Herman, 2017). Barrows (1998) supported this point of view and discussed the project-based learning approach under three headings as constructing knowledge, supporting self-regulated learning and having lifelong learning motivation. Thus, students have the opportunity to manage their own learning, to overcome possible daily problems, and to experience the skills they have acquired. This also facilitates their preparation for their professional life.

Project-based learning approaches have great importance in providing students with the opportunity to experience the information they have learned and supporting their learning efforts (Brooks, 2013). In addition, it provides the opportunity for students to solve the problems they will encounter in daily life in classroom activities and to learn the perspectives of their peers in solving these problems (Kuhn, 2015). he improve one's skills via project applications depends on teacher behavior. As a matter of fact, teachers are expected to guide students support and guide them that encounter difficulties during project implementation(Hmelo-Silver, 2006). It is of great importance to determine whether the knowledge, skills, attitudes and habits acquired by the teacher candidates from the research project courses are realized at the expected level. It is thought that the research will contribute to the literature in this context. In addition, the fact that there is no study in which students' project work is evaluated with the theory of generalizability does not make the research crucial. In this respect, the problem of the research is to examine the measurements obtained by scoring the projects prepared by the pre-service teachers with independent raters (juries) with the theory of generalizability.

Method

In the study, the cross-sectional survey model, was used as a method. The most important feature of this model is that the data is obtained instantly with a single measurement (Fraenkel & Wallen, 2003). In this study, it was considered to use this model since it was aimed to obtain the data obtained from the participants by measuring in one according to certain criteria. The study group of the research consists of faculty members (n = 12) who work in the "Research Project I" or "Research Project II" course in the preschool education department at six different universities in Turkey in the 2018-2019 academic year. Certain criteria were taken into account in determining the working group. These are a) attending research project courses for at least two semesters, b) participating in research voluntarily, c) serving as an executive in at least one scientific research project (BAP). The data collection tool is evaluation criteria of TUBITAK research project for this study. . That consistent with the goals and achievements of project preparation. Each project was given to the juries who would evaluate each project, and the juries scored the projects considering the relevant criteria. The lowest score for each criterion was determined as 1 and the highest score as 4. The highest total score that can be obtained from the measurement tool is 40. A total of 6 projects prepared by the students were included in the research. Student projects were evaluated by independent evaluators with 10 different criteria. The generalizability theory was used in the analysis of the data. In this study, too, 12 raters scored all projects using the specified evaluation criteria (items). Thus, all raters scored all projects included in the research. Within the scope of the decision study, the number of projects and items were increased, provided that the number of juries remained constant, and the reliability coefficients G and phi were examined. EduG 6.1 (Cardinet, Johnson, & Pini, 2009) Analyzes based on generalizability theory were performed used in the analysis of the research. Since the juries who made the scoring process in the research scored all the projects, a completely crossed design (jxpxm) was used.

Discussion and Conclusion

In this research, the projects prepared by the students were handled in terms of jury, project and item. These were examined within the framework of generalizability theory in a completely crossed design (jxpxm). In addition, a decision study was made in terms of the number of projects and items in terms of time, cost and practicality, and some results were reached in the light of the findings. The first of these results is related to the fact that there are similar scores to the

projects in the scoring stage of the juries in the research. This result indicate that evaluators whose projects are evaluated and located in different places make a consistent evaluation process depending on the criteria.

Another result of the research is that the second highest contribution to the total variance is the items used as evaluation criteria. It contributed greatly to the total variance in the items scored by the juries in order to evaluate the success of the students in the project. In addition, the difficulty levels of the items were detected to be different from each other. In other words, students sometimes had difficulties while carrying out their projects. Similar findings were obtained by Özbaşı and Arcagök (2019) on the examination of the same project with the multi-surface rasch model. In this context, it may be thought that students had difficulties in some situations while writing projects. Considering that preparing a project is a difficult and complex process (Katz & Chard, 2000; MEB,2009), it is quite natural for students to have difficulties in some situations. In various studies indicate that, teacher candidates and teachers stated that they see themselves as inadequate or weak in writing projects. In this study, it can be seen as a very natural situation that teacher candidates have difficulties in writing projects in some cases. Because many pre-service teachers have not taken a course about project who are inexperienced about project preparation, may cause to difficulties in the projects hey prepare for the first time.

The generalizability and phi coefficients calculated based on the generalizability theory are calculated by proportioning the population variance to the observed variance (Brennan, 2001). In this study, the values of these coefficients were found to be significantly low. This may be caused to the scores obtained from the projects included in the research are close to each other.. Because generalizability coefficients are negatively affected by group homogeneity. In other words, as the similarity between groups increases, the variance value will decrease (Baykul, 2000). So,, the calculated generalizability and phi coefficients are found to be low.

Giriş

Projeler, öğrencilerin ilgi duydukları alanlarla ilgili deneyim yaşadıkları, kendileri için önemli etkinlikler içeren bir süreç olarak tanımlanabilir (Fleming, 2000). Proje tabanlı öğrenme ise öğrenci ve öğretmenlerin bir ürünü veya etkinliği tamamlamak amacıyla işbirliğine dayalı olarak gerçekleştirdikleri yöntem olarak da ifade edilebilir (Darling-Hammond vd., 2008). Markham, Larner ve Lavitz (2003) proje tabanlı öğrenme sürecini öğrencilerin bilgi ve becerilerini karmaşık, otantik sorularla örülü dikkatlice tasarlanmış ürünlerle yapılandırılmaları şeklinde tanımlamıştır. Fleming (2000) ise bu sürecin yapılandırmacı kuramla doğrudan ilişkili olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda proje tabanlı öğrenmelerin yapılandırmacı kuramı içeren ve öğrencilerin herhangi bir alanda edindikleri bilgileri deneyimlemelerine olanak sağlayan bütüncül öğretim uygulamaları olduğu düşünülebilir (Quigley, 2010). Bununla birlikte bireylerin edinmeleri gereken beceriler şeklinde belirtilen 21. Yüzyıl becerilerinin (World Economic Forum [WEF], 2016) öğrenciler tarafından benimsenmesi ve geliştirilmesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımları başat rol oynamaktadır (Harris, 2014). Okullar öğrencilerin dil, matematik ve okuma gibi bilişsel becerilerini geliştirmeyi geleneksel yöntemlerle gerçekleştirmeye çalışmaktadır (WEF, 2016). Buna karşın okullar, günümüz değişen dünyasında öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim ve işbirliği gibi becerilerini geliştirme konusunda hedeflenen başarıyı gösterememişlerdir (Shoning, 2017). Dördüncü sanayi devrimi olarak tanımlanan çağımızda projeler sözkonusu becerilerin geliştirilmesinde önemli bir araç olabilir. Nitekim projeler aracılığıyla öğrenciler öğrenmeye odaklanmaktadır. Öğrenci merkezli öğretim programlarının günümüzdeki en önemli amaçlarından biri de karar verme, problem çözme ve öğrenme çabasına odaklanma gibi becerilerinin öğrencilerde geliştirilmesidir. Bu becerilerin geliştirilmesinde projeler önemli bir işleve sahiptir (Thomas, 2000). Böylece öğrencilerin sorgulayıcı bir yaklaşımla derinlemesine öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır (Moursund, 2003). Proje tabanlı öğrenmenin geleneksel yaklaşımlara göre öğrencilerin içsel motivasyonunu, öz yeterliklerini ve öğrenme çabalarını da destekleyen bir unsur olduğu söylenebilir (Firdaus, Wahyudin ve Herman, 2017). Barrows (1998) bu bakış açısını destekleyerek proje tabanlı öğrenme yaklaşımının bilgiyi yapılandırma, öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleme ve yaşam boyu öğrenme motivasyonuna sahip olma şeklinde üç başlık altında ele almıştır. Böylece öğrenciler kendi öğrenmelerini yönetme, günlük olası problemlerin üstesinden gelme ve edindikleri becerilere deneyimle olanağı yakalamaktadır. Bu durum aynı zamanda onların mesleki yaşamlarına hazırlanmalarını kolaylaştırmaktadırlar.

Türkiye’de de dünyadaki gelişmelere paralel olarak eğitim alanında değişikliklere gidilmiştir. Türkiye’deki bu alanda gerçekleştirilen en önemli değişimlerden biri de yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğrenme merkezli, beyin temelli, sarmal ve tematik, beceri ve etkinlik merkezli model ve yöntemlerin eğitimde uygulanmasıdır (Güneş, 2012). Bunun yanı sıra Avrupa Yüksek Öğretim alanı içinde bulunan bireylerin daha kaliteli eğitim almalarını destekleyen ve yükseköğretim deneyimi yaşamalarını hedefleyen Bologna sürecine Türkiye’nin dahil olması eğitim alanında gerçekleştirilen değişimlerden biridir (YÖK, 2022). Bu çerçevede üniversite, enstitü ve fakültelerin bağlı bulunduğu Türkiye’deki eğitim fakültelerinde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının çağın şartlarına göre daha donanımlı olarak yetiştirilmelerini sağlamak amacıyla lisans programları Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından 2007 tarihinde yenilenmiştir. Buna ek olarak YÖK tarafından okul öncesi lisans programlarına Araştırma Projesi I ve Araştırma Projesi II dersleri eklenmiştir. Bu derslerin temel amacının okul öncesi eğitim ile ilgili çeşitli konularda bilimsel araştırma projesi hazırlama, veri toplama ve gerçekleştirilen çalışmaların raporlaması olduğuna işaret edilmiştir (YÖK, 2022). Kuramsal çerçevede sunulan akademik eğitim çocukları pasif ve edilgin hale dönüştürürken, projelere katılım onları etkin, sorumluluk üstlenen ve üretken bir role büründürür (Katz ve Chard, 2000). Başka bir ifadeyle öğrenciler projeler aracılığıyla akademik alanda gelişim sergilerken aynı zamanda kendilerini birer birey ve öğrenen olarak daha iyi tanımaya başlarlar. Böylelikle bu durum çocukların merak duymalarını ve ilgi göstermelerini tetikler (Lev, Clark ve Starkey, 2020). Öğrenciler yalnızca akademik olarak öğrenmekle kalmamakla birlikte aynı zamanda planlama, sorumluluk üstlenme, kendi fikirlerini uygulama ve çaba sarf etme gibi yaşam boyu öğrenme becerilerini de geliştirmektedirler (Harbaugh, 2020).

İlgili alan yazın incelendiğinde eğitim fakültesinde lisans programlarında verilen “Araştırma Projesi I” veya “Araştırma Projesi II” dersine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır (Cengiz ve Karataş, 2014; Eti ve Gündoğdu, 2015; Özbaşı ve Arcagök, 2019). Cengiz ve Karataş (2014)’ın biyoloji öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının “Araştırma Projesi” dersine yönelik çalışmalarında öğretmen adaylarının bu derse yönelik olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik farkındalık kazandıkları ve güdülendiklerini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Eti ve Gündoğdu (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini ise okul öncesi öğretmenliği anabilim dalındaki dördüncü sınıfta öğrenimlerini sürdüren öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu araştırma bulguları ise öğretmen adaylarının proje yazma aşamaları konusunda beceri kazandıklarını vurguladıkları dikkat çekmiştir. Buna ek olarak araştırma konusunun belirlenmesi, dersin işlenişi, derse giren öğretim elemanları, dersin lisans programlarındaki yeri ve önemi hakkında öneriler sundukları saptanmıştır. Özbaşı ve Arcagök (2019) tarafından lisans düzeyinde dördüncü sınıfta öğrenimlerini sürdüren okul

öncesindeki öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışma ise “Araştırma Projesi II” dersi çok yüzeyli rasch analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının araştırma projesinin bazı uygulama basamaklarında zorlandıklarını ifade ettikleri saptanmıştır. Öğrencilere öğrendikleri bilgileri deneyimleme fırsatı tanınmasında, onların öğrenme çabalarının desteklenmesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımları büyük önem taşımaktadır (Brooks, 2013). Bununla birlikte öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözme olanağını yakalama ve bu problemlerin çözümünde akranlarının bakış açılarını öğrenme fırsatı sunmaktadır (Kuhn, 2015). Proje uygulamalarının öğrencilerde hedeflenen becerileri geliştirmesi öğretmen davranışına bağlıdır. Nitekim öğretmenlerin proje uygulamaları sırasında öğrencilere rehberlik etmeleri, onları desteklemeleri ve karşılaştıkları zorluklar karşısında onlara rehberlik etmeleri beklenmektedir (Hmelo-Silver, 2006). Öğretmen adaylarının araştırma projesi derslerinden edindikleri bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların beklenen düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğinin tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın bu bağlamda alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca genellenebilirlik kuramı ile öğrencilerin proje çalışmalarının değerlendirildiği herhangi bir çalışma olmaması da, araştırmayı önemli hale getirmemektedir. Bu yönüyle araştırmanın problemini, öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları projelerin bağımsız puanlayıcılar (jüri) ile puanlanarak elde edilen ölçümlerin genellenebilirlik kuramı ile incelenmesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğrenci projelerinin puanlanmasında öğrenci, puanlayıcı (jüri) ve madde (ölçüt) etkileşimlerini de dikkate alarak, tümüyle çaprazlanmış desenin kullanıldığı durumlarda G ve phi katsayılarını genellenebilirlik kuramı çerçevesinde incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Proje, puanlayıcı (jüri) ve madde (ölçüt) ile bunların etkileşimlerine ait kestirilen varyans bileşenleri nasıldır?
2. Tüm değişkenlik kaynaklarının çaprazlanmış olduğu tümüyle çaprazlanmış desen (bxm_xp) bağlamında farklı K çalışmaları için Hesaplanan G ve phi katsayıları ve mutlak hata değerleri nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizi konularında bilgi verilmiştir. Bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Çalışmanın verileri 2020 yılı öncesi toplanmış olup, veri toplama sürecinde katılımcıların gönüllü katılımı gözetilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modellerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelin en önemli özelliği verilerin tek bir ölçümle anlık olarak elde edilmesidir (Fraenkel ve Wallen, 2003). Bu araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerin belirli ölçütlere göre tek seferde ölçüm yapılarak elde edilmesi amaçlandığından bu modelin kullanılması düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında Türkiye'nin altı farklı üniversitesinde okulöncesi eğitimi anabilim dalında “Araştırma Projesi I” veya “Araştırma Projesi II” dersinde görev yapan öğretim üyeleri (n =12) oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenmesinde belirli ölçütler dikkate alınmıştır. Bunlar a) araştırma projesi derslerine en az iki dönem girmek, b) araştırmaya gönüllü olarak katılmak, c) En az bir bilimsel araştırma projesinde (BAP) yürütücü olarak görev yapmaktır.

Veri toplama aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, proje hazırlamanın hedef ve kazanımları ile tutarlı olan TUBİTAK araştırma projelerinin değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Her bir projeyi değerlendirecek olan jüriye her bir proje verilmiş olup, jüriye projeleri ilgili ölçütleri göz önünde bulundurarak puanlamışlardır. Her bir ölçüt için en düşük puan 1 en yüksek puan ise 4 olarak belirlenmiş olup, ölçme aracından toplam alınabilecek en yüksek puan ise 40'tır. Öğrenciler tarafından hazırlanan toplam 6 proje araştırmaya dahil edilmiştir. Öğrenci projeleri bağımsız değerlendiriciler tarafından 10 farklı ölçüt ile değerlendirilmiştir. Veri toplama aracında kullanılan ölçütler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Veri toplama aracı

	Ölçütler				puan
	1	2	3	4	
Proje başlığı	Proje başlığının içerikle hiç ilgisi yoktur	proje başlığı içeriği kısmen karşılamaktadır	proje başlığı içeriği yansıtmaktadır ancak yazım kurallarına uygun değil	proje başlığı içerikle uyumludur.	
Proje Özetini Yazabilme	Özet projenin yöntem, bulgular ve sonuç bölümlerini karşılamamaktadır.	Özetin amaç, yöntem, bulgular ve sonuç bölümlerinde ciddi eksiklikler var.	Amaç, yöntem, bulgular ve sonuç bölümleri verilmiş ancak kısmen eksiklikler var.	Amaç, yöntem, bulgular ve sonuç sıralı ve içeriğe uygun bir şekilde verilmiş.	
Proje Özeti Bulunan Anahtar Kelimeleri Yazabilme	Anahtar kelimelere yer verilmemiştir.	Verilen anahtar kelimeler proje ile ilgili yoktur.	Proje ile ilgili olan ve bir veya iki tane anahtar kelime verilmiştir	Üç ve daha fazla anahtar kelime verilmiştir ve bunlar proje ile uyumludur	
Projenin Kuramsal Çerçevesini Düzenleyebilme	Projenin kuramsal çerçevesi ele alınmamıştır.	Projenin kuramsal çerçevesi ele alınmış ancak araştırma konusu ile birleştirilmemiştir.	Kuramsal çerçeve ele alınmıştır ancak yeterli değildir.	Kuramsal çerçeve tamamen projenin içeriği ile uyumlu olup yeterli düzeyde ele alınmıştır.	
Projenin Özgün Değerini Yazabilme	Projenin özgün değerine hiç değinilmemiştir.	Yazılan özgün değer projenin içeriği ile uyumlu değildir.	Projenin özgün değeri yazılmıştır ancak yeterli düzeyde değildir.	Özgün değer tamamen projenin içeriği ile uyumlu olup yeterli düzeyde ele alınmıştır.	
Projenin Yöntemini Belirleyebilme	Projenin yöntemine hiç değinilmemiştir.	Projenin yöntemine değinilmiştir ancak içerikle uyumamaktadır .	Projenin yöntemine değinilmiştir içerikle uyumludur ancak eksiklikler bulunmaktadır.	Projenin yöntemine değinilmiştir de içerikle uyumludur.	
Projenin Etkinlik takvimini Belirleyebilme	Proje etkinlik takvimine değinilmemiştir.	Proje etkinlik takviminde ciddi eksiklikler bulunmaktadır.	Proje etkinlik takviminde bazı (bir ya da birkaç etkinlikte) eksiklikler bulunmaktadır	Etkinlik takvimi projeye tutarlıdır.	
Projenin Beklenen Yaygın Etkiyi Belirtebilme	Projenin beklenen yaygın etki belirtilmemiştir.	Projenin beklenen yaygın etki projeye amaçından oldukça uzaktır.	Projenin beklenen yaygın etki yeterli düzeyde açıklanmamıştır	Beklenen yaygın etki projeye hedefleriyle tutarlıdır.	
Projenin Genel Bütçe Tablosunu Oluşturabilme	Projenin genel bütçe tablosu oluşturulmamıştır.	Projenin genel bütçe tablosu projeye içeriğinin dışındadır.	Projenin genel bütçe tablosunda eksiklikler bulunmaktadır.	Projenin genel bütçe tablosu projeye tutarlıdır.	
Proje Bütçesini Gerekçelendirebilme	Proje bütçesi gerekçelendirilmemiştir.	Proje bütçesi projeye hedefleriyle tutarlı değildir.	Proje bütçesinde bazı eksiklikler veya yanlışlıklar vardır.	Proje bütçesi projeye tutarlıdır.	

Veri analizi

Araştırmanın veri analizinde genellenebilirlik kuramı kullanılmıştır. Genellenebilirlik kuramı, ölçme sonucu gözlenen puanlardaki tutarsızlığın kaynaklarının incelenmesine ve değerlendirilmesine imkan veren, klasik test kuramına alternatif olarak ortaya çıkan istatistiksel bir analizdir (Brennan, 2001; Cronbach, Gleser, Nanda ve Rajaratnam, 1972). Genellenebilirlik kuramı herhangi bir araştırmadan elde edilen ölçme sonuçlarının genelleme yapılacak evrene uygun

olup olmadığını, ne ölçüde genelleme yapılabileceği hakkında bilgi vermektedir (Şencan, 2005). Bu işlemi yaparken ölçme sonuçlarına karışabilecek tüm hata kaynaklarını, klasik test kuramının aksine, ayrı ayrı ele alır ve bu hata kaynaklarının etkileşimlerini inceler (Brennan, 2001; Shavelson ve Webb 1991). Genelebilirlik kuramı ile iki işlem çok daha kolay bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Bunlar ölçme işleminin niteliğini değerlendirmek, diğeri ise, ölçme sonuçlarına dayalı olarak niteliğin nasıl arttırılabileceğini hakkında bazı olası durumları kullanarak tahminler yapmak. Bu işlem için genellenebilirlik çalışması (g) ve karar (D) çalışmaları yapılmaktadır. Genellenebilirlik çalışması (g), araştırma söz konusu olan desendeki her bir değişkenlik kaynağı ve bu değişkenlik kaynaklarının etkileşimleri için varyans bileşenlerini hesaplar (Brennan, 2000). Karar çalışmasında (D) ise G çalışması sonuçlarına dayalı olarak farklı durumların etkililiğini tahmin ederek hata değerini en aza indirebilecek senaryoyu amaçlamaktadır (Pedersen, Hagtvet ve Karterud, 2007). Bu şekilde araştırmacı elindeki ölçme sonuçlarına dayalı olarak, farklı sonuçlar hakkında da bilgi sahibi olabilmektedir.

Bu çalışmada da, 12 puanlayıcı tüm projeleri belirtilen değerlendirme kriterleri (maddeler) kullanarak puanlamışlardır. Böylece tüm puanlayıcılar araştırmada yer alan tüm projeleri puanlamıştır. Karar çalışması kapsamında da jüri sayısı sabit kalmak koşuluyla proje ve madde sayıları arttırılmış ve elde edilebilecek güvenilirlik katsayıları olan G ve phi katsayıları incelenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde genellenebilirlik kuramına dayalı analizlerin gerçekleştirildiği EduG 6.1 (Cardinet, Johnson ve Pini, 2009) programı kullanılmıştır. Araştırmada puanlama işlemi yapan jüriler tüm projeleri puanladığı için tümüyle çaprazlanmış desen (jxpxm) kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada 12 jüri , 6 proje ve 10 madde kullanılarak gerçekleştirilen iki yüzeyle tümüyle çaprazlanmış çaprazlanmış desene ilişkin ANOVA sonuçları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İki yüzeyle Proje Değerlendirme ölçüm sonuçlarına ilişkin hesaplanan ANOVA sonuçları

Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	Kestirilen Değeri	Varyans	Toplam Yüzdesi	Varyans
Jüri (j)	28.24861	11	2.56806	0.00408		0.5	
Proje (p)	5.95694	5	1.19139	0.00368		0.4	
Madde (m)	173.42917	9	19.26991	0.23758		28.4	
jp	31.99306	55	0.58169	0.03268		3.9	
jm	197.65417	99	1.99651	0.29026		34.7	
pm	19.02917	45	0.42287	0.01400		1.7	
jpm, e	126.18750	495	0.25492	0.25492		30.4	
Toplam	582.49861	719				100%	

Tablo 2’de verilen bilgilere göre, jüriye ait varyans bileşenin değeri 0.0041’dir. Toplam varyansa katkısı da %0.5 gibi en küçük ikinci değerdir. Evren puanı açısından bu varyans bileşeni, bireyleri jürilerin birbirinden sistematik bir şekilde ayrılmadığı ya da başka bir ifade ile farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Proje varyans bileşeni için hesaplanan varyans değeri en düşük (0.0036) varyans etkisine sahiptir. Toplam varyansa katkısı ise en düşük değer olan % 0,4’tür. Bu değer de araştırmadaki projelerin birbirine oldukça yakın veya benzer olduğunu, aralarında farklılığın çok az olduğunu göstermektedir.

Madde varyans bileşeni için elde edilen değer ise 0.23758 ile bu araştırmada elde edilen en yüksek ikinci bileşendir. Toplam varyansın da %28,4’ünü açıklamaktadır. Buna göre, proje değerlendirme amacıyla oluşturulan bu maddelerin birbirinden farklı durum ve özellikleri ölçebildiği ve sistematik bir şekilde farklılık gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca bu durum, ölçüt maddelerinin birbirinden farklı güçlük düzeylerine sahip olduğu göstermektedir.

Jüri-proje varyans bileşeni için hesaplanan değer 0.03268 olup toplam varyansa katkısı da %3,9’dur. Bu varyans bileşeninden elde edilen değerlere göre, jüriler her projeye farklı bir puan vermiş olduğunu göstermekle birlikte, projelerin toplam puanlarının birbirinden farklı olduğunu işaret etmektedir.

Jüri-madde etkileşimine dayalı olarak hesaplanan varyans bileşeni değeri 0.29026 ile en büyük varyans bileşeni değerine sahiptir. Toplam varyansa katkısı da %34,7 ile en yüksek değerdir. Bu değer jürilerin verdikleri puanların her

maddede farklılık gösterdiğini, bir başka ifadeyle bir jürinin yüksek puan verdiği bir maddeye başka bir jüri düşük puan vermiştir.

Proje-madde etkileşimi için hesaplanan varyans değeri ise 0,01400 olarak elde edilmiştir. Toplam varyansa katkısı ise %1,7'dir. Bu değer, projelerde yer alan maddelerin her projede aldıkları değerlerin birbirinden hangi oranda farklı olduğunu göstermektedir.

Tablo 2'de verilen son varyans değeri, artık bileşenine aittir. Bu bileşene ait varyans değeri 0,25492 ve toplam varyansa katkısı da %30,4'tür. Bu varyans bileşeni değeri, jüri, proje ve maddeler arasındaki etkileşim ile bu çalışmada ölçülemeyen sistematik olmayan değişkenlik kaynaklarının varlığının bir göstergesidir.

Öğrencilerin projelerinin değerlendirilmesine ilişkin elde edilen puanların jxpxm deseninde proje ve madde sayılarının değiştirilmesi ile oluşturulmuş karar çalışmasına ilişkin elde edilen bulgular tablo3'te verilmiştir.

Tablo 3. Farklı K çalışmaları için Hesaplanan görelî " $\sigma^2(\delta)$ " ve mutlak hata " $\sigma^2(\Delta)$ " değerleri

Maddeler	Proje Sayıları					
	np= 10		np=12		np=18	
	$\sigma^2(\delta)$	$\sigma^2(\Delta)$	$\sigma^2(\delta)$	$\sigma^2(\Delta)$	$\sigma^2(\delta)$	$\sigma^2(\Delta)$
$n_m = 10$	0,035	0,059	0,033	0,058	0,032	0,056
$n_m = 20$	0,019	0,031	0,018	0,031	0,017	0,029
$n_m = 25$	0,015	0,025	0,015	0,025	0,014	0,023

Tablo 3'teki bulgulara göre, ölçme aracındaki madde sayısı arttıkça görelî ve mutlak hata varyansları da düşmektedir. Araştırmada kullanılan proje sayıları artırıldığında da benzer şekilde görelî ve mutlak hata varyanslarının azaldığı bulunmuştur.

Tablo 4. Farklı K çalışmaları için Hesaplanan G ve phi katsayıları

Maddeler	Proje Sayıları							
	np=6		np= 10		np= 12		np=18	
	G	Phi	G	Phi	G	Phi	G	Phi
$n_m = 10$	0,095	0,061	0,1	0,065	0,11	0,066	0,11	0,068
$n_m = 20$	0,16	0,11	0,18	0,12	0,18	0,12	0,19	0,12
$n_m = 25$	0,18	0,12	0,2	0,14	0,21	0,14	0,23	0,15

Tablo 4'te, jüri sayısı sabit kalmak koşuluyla farklı sayıda proje ve madde sayıları oluşturularak elde edilen G ve phi katsayıları verilmiştir. G ve phi katsayıları evre puan varyansının gözlenen puan varyansına oranı alınarak elde edilmektedir. Buna göre, değerlendirmede kullanılan madde sayıları artırıldığında, hem G hem de phi katsayıları belli bir düzeyde artmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğrencilerin hazırlamış oldukları projelerin jüri, proje ve madde bakımından ele alınarak tümüyle çaprazlanmış desende (jxpxm) genellenebilirlik kuramı çerçevesinde incelenmiştir. Ayrıca, zaman, maliyet ve pratiklik açısından proje ve madde sayıları bakımından karar çalışması da yapılmış ve elde edilen bulgular ışığında bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan birincisi, araştırmada yer alan jüriler puanlama aşamasında projelere benzer puanlar olduğu ile ilgilidir. Bu durum, projeleri değerlendirilen ve birbirinden farklı yerlerde bulunan değerlendiricilerin ölçütlere bağlı olarak ve tutarlı bir değerlendirme işlemi yaptıklarını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise, toplam varyansa en yüksek ikinci katkının değerlendirme ölçütü olarak kullanılan maddeler olmasıdır. Öğrencilerin projedeki başarısını değerlendirme amacıyla jüriler tarafından puanlanan maddelerde toplam varyansa önemli ölçüde katkı sunmuştur. Ayrıca maddelerin güçlük düzeyleri birbirinden de farklı bulunmuştur. Bir başka ifadeyle öğrenciler Projelerini gerçekleştirirken bazen zorlandıklarını da belirtmek çok da yanlış olmayacaktır. Özbaşı ve Arcagök (2019) tarafından yapılan aynı projenin çok yüzeyli rasch modeli ile incelenmesi konulu araştırma sonuçlarında da benzer bulgular elde edilmiştir. Bu bağlamda, öğrenciler proje yazarken

bazı durumlarda zorlandıklarını belirtmek çok da yanlış olmayacaktır. Proje hazırlamanın zor ve karmaşık bir süreç (Katz ve Chard, 2000; MEB,2009) olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin bazı durumlarda zorlanmaları oldukça doğal bir durumdur. Gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda Öğretmen adayları ve öğretmenler proje yazma konusunda kendilerini yetersiz veya zayıf gördüklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının proje yazma konusunda bazı durumlarda zorlanmaları oldukça doğal bir durum olarak karşılanabilir. Çünkü birçok öğretmen adayı proje hazırlama ile ilgili daha önceden ders almamış olması ve bu konuda deneyimsiz olmaları, ilk kez hazırladıkları projelerde zorlanabilirler.

Genellenebilirlik kuramına dayalı olarak hesaplanan genellenebilirlik ve phi katsayıları, evren varyansını gözlenen varyansa oranlayarak hesaplanmaktadır (Brennan, 2001). Bu araştırmada elde edilen bu katsayılarla ilişkin değerlerin önemli ölçüde düşük olarak bulunmuştur. Bu durum araştırmaya dahil olan projelerden elde edilen puanların birbirine yakın olması ile açıklanabilir. Çünkü genellenebilirlik katsayıları grup benzeşikliğinden olumsuz yönde etkilenmektedir. Baka bir ifadeyle, grupların birbirine benzerliği arttıkça varyans değeri düşücek (Baykul, 2000, bu durumda hesaplanan genellenebilirlik ve phi katsayılarının düşük bulunmasına neden olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bazı önerilerde bulunulabilir. Bu önerilerden birincisi, proje değerlendirme konusunda jüriye nasıl değerlendirme ve puanlama yapılacağına ilişkin bir bilgilendirme yapılabilir. Bu konuda farklı öğrenci gruplarında proje hazırlama ile ilgili akran ve uzman değerlendirmeleri yapılmasına olanak verilerek elde edilen ölçme sonuçları genellenebilirlik kuramı çerçevesinde incelenebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür

Bu makale Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Birimi tarafından SBA-2019-2920 Nolu proje ile desteklenmiştir. Yazarlar Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi BAP birimine teşekkür etmektedirler.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmişlerdir.

Kaynakça / References

- Barrows, H.S. (1998). The essentials of problem-based learning. *J Dent Educ*, 62(9), 630-632.
- Berkson, L. 1993. Problem-based learning: Have the expectations been met. *Academic Medicine*, 68, 79–88.
- Brennan, R. L. (2001). Generalizability theory. New York: Springer- Verlog.
- Brooks, J. G. (2013). Constructivism: Transforming knowledge of how people learn into meaningful instruction., *The handbook of educational theories* (pp. 271–275). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Cardinet, J., Johnson, S., & Pini, G. (2009). Applying generalizability theory using EduG. New York: Routledge.
- Cengiz, C. ve Karataş, F.Ö. (2014). Alan eğitiminde araştırma projesi dersi: biyoloji öğretmen adaylarının yansıtmaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 51-58.
- Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P., Schoenfeld, A., Stage, E., Zimmerman, T., Cervetti, G., & Tilson, J. (2008). Powerful learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eti, İ. ve Gündoğdu, S. (2016). Okul öncesi öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin araştırma projesi dersine ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), ss:121-139.
- Firdaus, F. M., Wahyudin, & Herman, T. (2017). Improving primary students' mathematical literacy through problem based learning and direct instruction. *Educational Research and Reviews*, 12(4), 212–219.
- Fleming, D. S. (2000). A teacher's guide to project-based learning. West Virginia: AEL.
- Fleming, D. S. (2000). *A Teacher's guide to project-based learning*. Scarecrow Education, Blue Ridge Summit, PA

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 1-9.
- Harbaugh, S. (2020). *Project-based learning: Is it worth it*. Unpublished master thesis. Department of Teacher Education and Human Performance College of Education and Health Sciences, Minot State University, North Dakota.
- Harris, M. J. (2015). The challenges of implementing project-based learning in middle schools. University of Pittsburgh.
- Hmelo-Silver, C. (2006). Design principles for scaffolding technology-based inquiry. *Collaborative reasoning, learning and technology* (pp. 147-170). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach* (2nd ed.). Stamford, CT: Ablex.
- Kuhn, D. (2015). *Thinking together and alone*. *Educational Researcher*, 44(1), 46-53
- Lev, S., Clarck, A. & Starkey, E. (2020). Implementing project based learning in early childhood: Overcoming misconceptions and reaching success. Newyork: Routledge.
- Markham, T., Larner, J., & Ravitz, J. (2003). *Project-based learning handbook: A guide to standards focused project-based learning for middle and high school teachers*. Novato, CA: Buck Institute of Education.
- Moursund, D. G. (2003). *Project-based learning using information technology* (2nd ed.). Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Ozbasi, D. & Arcagok, S. (2019). An investigation of pre- service preschool teachers' projects using the many-facet rasch model. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 157-173.
- Quigley, D. (2010). *Project-based learning and student achievement*. ProQuest, UMI Dissertations Publishing.
- Shoning, M. (2017). This is the one skill your child needs for the jobs of the future. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2017/09/skills-children-need-work-future-play-lego/>
- Pedersen, G., Hagtvet, K. A., and Karterud, S. (2007). generalizability studies of the global assessment of functioning–split version. *Comprehensive Psychiatry*, 48, 88– 94.
- Shavelson, J. R., and Webb, N. M. (1991). *Generalizability theory: A primer*. Newbury Park. CA: Sage Publications.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.
- WEF (2016). World Economic Forum, *The Future of Jobs*, Switzerland: WEF, 2016.
- YÖK (2007). Yüksek Öğretim Kurumu. *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları* Ankara.
- YÖK (2022). Yüksek Öğretim Kurumu Uluslararası İlişkiler Daire Başkanlığı. <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir>. Erişim Tarihi : [12.03.2021].



Öğretmen Adaylarının Öğretmen Profesyonelliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Sibel Güven¹, Emel Kırat²

¹ Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, s_guven@comu.edu.tr

² Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, emelkiratt@gmail.com

Sorumlu Yazar: Sibel Güven

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Kaynak Gösterimi: Güven, S., & Kırat, E., (2021). Öğretmen adaylarının öğretmen profesyonelliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 79-104. doi: 10.17244/eku.995986

Etik Not: Araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu araştırma için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulundan etik onay alınmıştır (Tarih: 08.04.2021, Sayı: 07/23).

Investigation of Pre-service Teachers Views on Teacher Professionalism

Sibel Güven¹, Emel Kırat²

¹ Departments of Primary Education, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Canakkale, Turkey, s_guven@comu.edu.tr

² Departments of Primary Education, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Canakkale, Turkey, emelkiratt@gmail.com

Corresponding Author: Sibel Güven

Article Type: Research Article

To Cite This Article: Güven, S., & Kırat, E., (2021). Öğretmen adaylarının öğretmen profesyonelliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(2), 79-104. doi: 10.17244/eku.995986

Ethical Note: Research and publication ethics were followed. For this research, the ethical approval was obtained from the Ethics Committee of Canakkale Onsekiz Mart University School of Graduate Studies (Date: 08.04.2021, Number: 07/23).



Öğretmen Adaylarının Öğretmen Profesyonelliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Sibel Güven¹, Emel Kırat²

¹ Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye
s_guven@comu.edu.tr, ORCID: [0000-0003-4550-7297](https://orcid.org/0000-0003-4550-7297)

² Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye
emelkiratt@gmail.com, ORCID: [0000-0001-5152-7214](https://orcid.org/0000-0001-5152-7214)

Öz

Farklı mesleki alanlarda öne çıkan profesyonellik kavramının öğretmen profesyonelliği çerçevesinde değerlendirildiği bu çalışmada öğretmen adaylarının profesyonellik kavramına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda profesyonel kişi ve öğretmen özellikleriyle birlikte öğretmenlik sürecine hazırlığı temsil eden lisans eğitimi, profesyonel kişi ve öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler öğretmen adaylarının araştırma sürecine katılımıyla değerlendirilmiştir. Nitel yöntemin izlendiği bu araştırma durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Bir devlet üniversitesinde Okul Öncesi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Fen Bilimleri Öğretmenliği bölümlerinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 88 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş, ana temaları oluşturan yapılar doğrultusunda sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının profesyonel öğretmenleri mesleki alanda uzmanlaşan, gelişime ve yeniliğe açık olan, geleceği inşa eden, iş birliği kurabilen kişiler şeklinde değerlendirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen profesyonelliği sürecinde uygulama boyutları birçok noktada vurgulanarak bu boyutun eksikliği ve geliştirilmesine yönelik öneriler öne çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Makale Bilgisi

Anahtar kelimeler: Etkili öğretmen, öğretmen profesyonelliği, profesyonellik

Makale Geçmişi:

Geliş: 15 Eylül 2021
Düzeltilme: 1 Aralık 2021
Kabul: 4 Aralık 2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Investigation of Pre-service Teachers Views on Teacher Professionalism

Abstract

In this study, in which the concept of professionalism, which stands out in different professional fields, is evaluated within the framework of teacher professionalism, it is aimed to examine the views of teacher candidates on the concept of professionalism. In this vein, the qualifications that the undergraduate education, professional person, and teachers should have, which represent the preparation for the teaching process together with the professional person and teacher characteristics, were evaluated with the participation of the teacher candidates in the research process. This research, in which the qualitative method was followed, was conducted in a case study pattern. The study group of the research consists of a total of 88 pre-service teachers studying at the 3rd and 4th grades of Preschool Teaching, Turkish Language Teaching and Science Teaching departments in a state university. The data obtained were analyzed with the content analysis technique, and the results were obtained in line with the structures that constitute the main themes. The results obtained from the research show that pre-service teachers evaluate professional teachers as people who specialize in the professional field, are open to development and innovation, build the future, and can establish cooperation. However, the practice dimensions in the process of teacher professionalism are emphasized at many points, and the lack of this dimension and suggestions for its development are among the prominent results.

Article Info

Keywords: Efficient teacher, professionalism, teacher professionalism

Article History:

Received: 15 September 2021
Revised: 1 December 2021
Accepted: 4 December 2021

Article Type: Research Article

Extended Summary

Introduction

Depending on the fact that professionalism points to a dynamic structure, social needs and the services provided are provided by education and training activities. In this direction, the professional evaluation of the teaching profession focuses on the controllability of the authority and skills required by the profession. Professionalism is considered as a professional value. This value is the source of shaping the roles of teachers within the framework of professional standards in the educational process in terms of the teaching profession.

Considering the needs of the 21st century, the aim of the research is to examine the views of teacher candidates to determine the professional characteristics of the teaching profession. In line with the main purpose, the dimensions constituting the sub-objectives of the research in question are as follows:

- What are the pre-service teachers' thoughts on their reasons for professionalism and professionalism in the profession?
- How do prospective teachers evaluate the teaching profession? What are the points associated with these assessments?
- In which dimensions do pre-service teachers consider professional teacher characteristics?
- What are the concepts and statements that pre-service teachers put forward with their reasons for supporting professional development?
- What basic dimensions do effective teacher characteristics consist of according to teacher candidates?
- How do prospective teachers relate cooperation processes with the teaching profession?
- In which aspects do prospective teachers evaluate their undergraduate education within the scope of their impact and contribution to professional life?
- What are the opinions of teacher candidates about the arrangements that can be made in teacher education as of today? In this direction, what suggestions were expressed for the process?

Method

In the research, in which the views on being professional in the profession, professional and effective teacher characteristics, professional development, and cooperation processes associated with teacher professionalism were examined, it was aimed to reach the evaluations on the subject with the case study design.

In the 2020-2021 academic year, 88 pre-service teachers studying in the departments of Preschool Education Teaching, Turkish Language Teaching and Science Teaching at the education faculty of a state university and taking the teaching practice course formed the study group of the research.

A semi-structured interview form was used in this study, in which teacher professionalism was examined from the perspectives specific to the profession, and the views of pre-service teachers about the process were discussed by considering the relational contexts in the dimensions of skill, competence and development. In the first part of the interview form, the pre-service teachers were presented with an answer field where they could specify their gender and department they are studying. The second part consists of 10 semi-structured open-ended questions associated with the sub-objectives of the research.

During the data collection phase of the research, the interview form prepared by the researchers was delivered to the participants who were studying in the departments determined in the study group and who had taken the teaching practice through Google Forms. In this process, the participants participated in the process by answering 10 open-ended questions in the interview form in written form.

The data collected through semi-structured interviews were analyzed by content analysis technique. At this stage, sub-themes were formed depending on the main themes and opinions in relation to the sub-objectives of the research. The fact that the participants evaluated more than one sub-dimension in each question affected the total frequency values of the main themes. The total frequency values presented in the findings represent the total number of views on the themes.

Findings

In the current research, 10 different main themes related to professionalism constitute the sub-findings of the research. The expression levels of the sub-themes determined based on the opinions within the framework of these main themes are presented in numerical expressions.

When the views of the pre-service teachers explaining the concept of professionalism and defining professional persons are examined, it is seen that 44 pre-service teachers expressed their opinions within the scope of the sub-theme "Developing/Specializing in the Field", which has the highest percentage among the 21 sub-themes.

When the opinions of the pre-service teachers regarding professionalism are examined, it is seen that 28 pre-service teachers expressed their opinions within the scope of the sub-theme "Working with Ideal Qualifications", which has the highest percentage among the 22 sub-themes determined.

When the opinions describing the characteristics that teachers should have are examined, it is seen that 24 teacher candidates expressed their opinions within the scope of the "Building the Future" sub-theme, which has the highest percentage among the 20 sub-themes determined.

When the opinions in which professionalism and teaching characteristics are presented in relation, it is seen that 41 teacher candidates expressed their opinions within the scope of the "Being Open to Development/Innovation" sub-theme, which has the highest percentage among the 32 sub-themes determined.

When the opinions expressed by the pre-service teachers about the structures that lead professional development are examined, it is seen that 26 teachers expressed their opinions within the scope of the "Educational Meetings/Courses" sub-theme, which has the highest percentage among the 24 sub-themes.

When the views of the pre-service teachers expressing the structures that make up the effective teacher characteristics of the teachers are examined, it is seen that 25 pre-service teachers expressed their opinions within the scope of the "Having Communication Skills" sub-theme, which has the highest percentage among the 26 sub-themes determined.

When the expressions of the pre-service teachers are examined in terms of their professional processes and the dimensions of cooperation that can be established in this process, it is seen that 11 pre-service teachers have expressed their opinions within the scope of the sub-themes "Personal/Professional Development" and "Diversity in Thinking Skills", which have the highest percentage of 26 sub-themes.

When the dimensions that teacher candidates associate with the teaching profession with their undergraduate education, it is seen that 41 teacher candidates expressed their opinions within the scope of the "Effective" sub-theme, which has the highest percentage among the 3 sub-themes.

When the statements that the pre-service teachers evaluated in terms of proficiency in their undergraduate education, it was observed that 49 pre-service teachers expressed their opinions within the scope of the "Not Sufficient" sub-theme, which has the highest percentage among the 3 sub-themes determined. When the other sub-themes related to these proficiency levels were examined, 22 pre-service teachers found the undergraduate education process partially sufficient, while 15 pre-service teachers stated that the process was sufficient in this dimension.

When the processes to be followed in teacher education or the situations in which the points to be considered are expressed within the scope of the undergraduate education that the prospective teachers received, it is seen that 68 teacher candidates expressed their opinions within the scope of the "Applied Course/Internship" sub-theme, which has the highest percentage among the 11 sub-themes determined.

Discussion and Conclusion

The results obtained from the expressions that teacher candidates initially defined the concept of professionalism within the framework of personal characteristics focused on the dimensions of being a field expert, having competence depending on their profession, and organizing affective processes as a professional person. Similarly, the evaluations made for specialization in the field are explained by the fact that the person is equipped with knowledge.

The opinions of the participants on professional professionalism are in the direction of expressing the person as an expert, knowledgeable and open to development. Among these dimensions, the most prominent opinions are to define the teacher as the "ideal person". Pre-service teachers describe the ideal teacher as a person who has all the requirements of the profession and reflects them to the process in the best way.

According to the statements of teacher candidates explaining the characteristics of the teaching profession, it is seen that there are many statements about the idea that teachers contribute to the formation of individuals' futures. These statements correspond to the dimension of characterizing teaching as a future-oriented and basic profession. Pre-service teachers interpreted this profession as raising students for other professions and educating the society.

In another theme, in which teacher professionalism is handled within the framework of the characteristics possessed, it has been stated that people who are qualified as professional teachers should be open to development and innovation, have professional competence and communication skills. Frequent expression of these dimensions can be associated with educational processes, supporting development in the general framework, and the necessity of keeping up with innovations with the changing process.

In the views emphasizing professional development and the dimensions constituting this process, expressions about educational meetings and experiences were frequently encountered. It has been stated that the arrangements regarding the classroom environment, school environment, and out-of-school environment will contribute to the process in a way that supports professional development. In this context, it is concluded that professional development will reach higher levels with experiences and educational steps.

According to pre-service teachers, an effective teacher is a teacher with good social skills and communication skills related to the social field. In this direction, it has been concluded that the social environment, communication processes and teacher competencies constitute the whole of the educational process.

When the opinions about the cooperation dimension, which is seen as related to the social environment and frequently encountered by the teachers in the professional process evaluations, are examined, it is concluded that the cooperation contributes to the development and diversity. In this dimension, both personal and professional development are established through cooperation processes with the influence of the social environment and are a source for the formation of thinking skills.

According to the opinions of the participants, in which undergraduate education is evaluated in terms of effectiveness, undergraduate education seems to be effective on the teaching profession. The statements are that the undergraduate education process is a guide for teachers and that this process is the basis of teacher training.

Most of the teacher candidates find their undergraduate education sufficient. It has been determined that there are suggestions for the development of existing structures in the dimensions where the contents of the lessons taken, and these contents are discussed in terms of quality.

When the opinions about non-professionalism are examined together with teacher education, it is concluded that it is concentrated in the implementation processes, as in the dimensions of effectiveness and competence. Restructuring of course contents and existing teacher training dimensions and preparing them to meet current needs are among the suggestions frequently stated by pre-service teachers.

Giriş

Dünya genelinde farklı alanlara yönelik özel nitelikler taşıyan meslekler, temelde bilgi ve beceri boyutlarına dayandırılmaktadır. Alana yönelik temel amaçlar doğrultusunda iş olarak görülen bu yapı uzmanlık boyutunda bir eğitimle şekillenmektedir. Mesleki alanlar uzman bilgi tabanına dayalı olarak kurulmakta ve bilgi sistemlerini bünyesinde barındırmaktadır (Kurutkan, 2010). Bu amaçlar yönünde meslekler temel uğraş alanlarını oluşturmakta ve birtakım standartlar içermektedir. Uzmanlık sağlanan alanda bilgi ve beceri boyutlarının özel nitelikte olması meslek kavramını benzer ifadelerden ayıran bir özellik olarak literatürde yer almaktadır (Barley, 1996 Akt., Karasu, 2001).

Her alanda farklı uygulamalarla birlikte hayata geçirilen uğraşlar eğitsel faaliyetlerle desteklenerek mesleki boyut kazanmaktadır. Bu süreçte uzmanlaşılacak bilgi tabanına ihtiyaç duyulmakta, teknik yapı doğrultusunda mesleki süreçlere yön verilmektedir. Profesyonellik kavramı bu noktada meslek ile ilişkilendirilmekte, mevcut işin profesyonelleşme süreçlerine dahil edilerek mesleğe dönüşümü olarak ele alınmaktadır (Karasu, 2001).

Profesyonel gelişim, mevcut durumun iyileştirilmesi ve standartların yükseltilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Bu açıdan profesyonel gelişim ile toplumsal statünün yükseltilmesi ve bu doğrultuda planlamaların oluşturulması hedeflenmektedir. Gelişim için sunulan hizmet, profesyonellik anlayışının temellerini oluşturmaktadır. Profesyonellik kavramına yönelik fikir çeşitliliği bu alanda farklı yorumlamaları beraberinde getirmiştir. Evans (2011) profesyonelliği mesleki kontrol, sosyal yapının dinamizmi, bilginin uyarlanması ve sosyal sermaye açısından kullanış biçimi şeklinde değerlendirmiştir. Sosyolojik boyutta bu yapı normatif değerler bütünü olarak ele alınmış ve profesyonellik olgusu sosyal ilişkilerle bütünleştirilmiştir. Robson (2006) ise profesyonelliği sorumluluk alabilme, özerk olabilme ve profesyonel bilgiye ulaşma şeklinde temel bileşenlerle tanımlamıştır.

Literatürdeki tanımlar dikkate alındığında profesyonelliğin dinamik bir yapıyı işaret etmesine bağlı olarak toplumsal gereksinimler ve ortaya konulan hizmetler eğitim öğretim faaliyetleri ile sağlanmaktadır. Bu yönde öğretmenlik mesleğinin profesyonel açıdan değerlendirilmesiyle mesleğin gerektirdiği yetki ve becerilerin kontrol edilebilirliğine odaklanılmaktadır. Profesyonellik mesleki bir değer şeklinde ele alınmaktadır. Bu değer öğretmenlik mesleği açısından eğitsel süreç içerisinde öğretmen rollerinin mesleki standartlar çerçevesinde şekillenmesine kaynaklık etmektedir. Söz konusu durumda profesyonelliği şekillendiren faktörler de öğretmen hesap verilebilirliği ve performans kapsamında değerlendirilmektedir (Sachs, 2016).

Evans (2008)'a göre profesyonellik üç temelden oluşmaktadır. Bu anlamda talep edilen, öngörülen ve hayata geçirilen (diğer bir deyişle yasalaştırılan) profesyonellik benimsenen amaç ve içeriklerin gelişimi yönüne vurgu yapmaktadır. Eğitim alanındaki paydaşların da profesyonellik süreçleri bu bakış açısına bağlı olarak meslek kültürü çerçevesinde ilerleme kaydedilmesi ile gerçekleşmektedir. Söz konusu öğretmenlik mesleğinin doğası ve kapsamı, yerine getirilmesi hedeflenen vizyonlara bağlı olarak belirlenmektedir.

Öğretmen profesyonelliğinin gelişim süreci Hargreaves (2000)'e göre dört aşamadan oluşmaktadır. Bu süreçte başlangıçta profesyonellik öncesi aşama yer almaktadır. Bu aşamada öğretmenler teorik açıdan donanım sahibi olmakla birlikte süreci yönetme ve kontrol sağlama açısından güçlük çekmektedir. Bir sonraki aşama olan özerk profesyonel aşamasında ise öğretmenlerin program yapısı da dahil olmak üzere süreci yönetme konusunda esnek ve özerk bir yapıda oldukları görülmektedir. Sonrasında meslektaşlar arası iş birliğine dayalı profesyonellik aşamasında öğretmenler, ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmekte ve uygulama süreçlerini mevcut gelişmelere bağlı olarak şekillendirmektedir. Profesyonellik sonrası şeklinde adlandırılan son aşamada ise bu duruma bağlı olarak öğretmenlerin öğrenci ve öğrenci çevresi boyutunda denge kurmaları, ileri beceriler olarak kabul edilen boyutları amaçlara uygun biçimde gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

Günümüz şartlarına göre öğretmen profesyonelliği yeni iş gücü, çocukların gündemi ve ebeveynlerle bağlantılı olarak farklılaşmaktadır. İş gücü piyasası ve genç istihdamının ele alındığı On Birinci Kalkınma Planı'nda (2019 – 2023) belirtildiği üzere eğitim personellerinin iş gücünün artışıyla birlikte sektördeki öğretmen sayılarında artışa ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada sayının artışı alan ile ilişkili eğitim ve değerlendirme programlarına duyulan ihtiyacı ve nicelik sorununu beraberinde getirmektedir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2018).

Hargreaves (2000)'in ele aldığı dört profesyonel gelişim aşamasına bağlı olarak öğretmen profesyonelliği pedagojik, kişisel, sosyal ve mesleki yeterlilikler şeklinde değerlendirilmektedir. Bu boyutların temelinde öğretmen profesyonelliği nitelikli bir mesleki geçmişe sahip olmakla birlikte mesleki eğitim standartlarını karşılayan yeterliliklere ulaşabilme noktasına göre belirlenmektedir (Wardoyo ve Herdiani, 2017).

Araştırma konusu ile ilişkili olarak Siri (2020), öğretmen yeterliliği ve bağlılığının öğretmen profesyonelliğini geliştirme üzerine olan etkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmen yeterliliği ve bağlılığının profesyonel öğretmen performansı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Performansın artırılması için öğretmenlik mesleğinde yetkinlik ve bağlılığın gerekli olduğu ifade edilmiştir. Li (2019), öğretmenlerin mesleki sorumluluğun profesyonellik algılarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte bu sorumluluğu oluşturan faktörleri kurumsal çevre, sosyal kültür, kişisel yaşantı olarak sıralamıştır.

Khizar, Muhammad ve Mushtaq (2019) öğretmen profesyonelliğinin gelişimi ve ulusal mesleki standartlar konusunda gerçekleştirdikleri araştırmada Ulusal Eğitim Politikası'nın ve öğretmenler için ulusal mesleki standartların profesyonelliğin geliştirilmesi üzerinde durmuşlar, Ulusal Eğitim Politikası'nın ve öğretmenler için ulusal mesleki standartların profesyonelliği gerçek anlamda etkilemediğini belirlemişlerdir. Öğretmen yetiştirmedeki mesleki eğitim ve yüksek niteliklerin gerekli olduğu vurgulanan Ulusal Eğitim Politikası'nda öğretmen yetiştirme programının yeniden gözden geçirilmesine ilişkin ihtiyaca vurgu yapılmaktadır. Öğretmen profesyoneliğinde mesleki eğitim ve program yapısı son derece önemli bir yer tutmaktadır.

Son yıllarda öğretmenlik profesyonelliği üzerine odaklanan araştırmalara bakıldığında araştırmaların profesyonellik olgusu ile bağlantılı boyutlar açısından ilişki durumlarının incelendiği görülmektedir. Altınkurt ve Yılmaz (2014) öğretmen profesyonelliği ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre nicel yöntem ile inceleyerek her iki boyut arasında anlamlı bir etkileşime rastlamışlardır. Habibi, Hartinah, Umam, Syazali, Lestari, Abdurrahman ve Jauharyah'ın (2019) öğretmen profesyonelliği kavramının öğretmenler açısından belirleyici niteliklerinin incelendiği araştırmada yönetsel ve sosyal yeterlilikler araştırma konusunun temelindeki öğretmen profesyonelliği ile ilişkili bulunmuştur.

Öğretmen profesyonelliği kavramıyla ilişkili öğelerin yer aldığı çalışmaların yanı sıra mesleki profesyonellik kavramı da öğretmen görüşleri çerçevesinde nicel araştırma yöntemiyle son yıllarda literatürde yer almıştır. Şenol (2020) mesleki profesyonelliği iş memnuniyeti, öz yeterlik ve mesleki statü kavramlarına, Buyruk ve Akbaş (2021) özerklik kavramına, Zembat ve Küsmüş (2020) sınıf yönetim becerilerine, Karnak (2020) örgütsel mutluluk kavramına, Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018) mesleki gelişime bağlı olarak incelemiştir. Nitel araştırma yönteminde yürütülen mesleki profesyonellik temelinde Maxwell ve Schwimmer'in (2016) etik eğitim, Werler'in (2015) öğretmen eğitimi temelli araştırmaları da öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaların öğretmen profesyonelliği ya da mesleki profesyonellik olmak üzere çoğunlukla nicel yöntemle dayalı yürütüldüğü ve bu süreçlere öğretmenlerin katılım sağladığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının nitel araştırma desenlerinden biri ile konu hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ve temel nitelik değerlendirmeleri araştırmalarda az rastlanan bir çalışma alanı olmuştur. İstatistiki yollarla araştırma sürecinin gerçekleştirilmesinin aksine görüşlerin detaylandırılması ve ifadelerin nedensellik bağlamında incelenebilmesi için nitel yöntem doğrultusunda durum çalışmasının gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bireysel ve toplumsal amaçlarla birlikte 21. yüzyıl ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda profesyonellik kavramının öğretmenlik mesleği açısından değerlendirilmesi ve bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinin profesyonellik özelliklerini belirlemek adına öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Temel amaç doğrultusunda söz konusu araştırmanın alt amaçlarını oluşturan boyutlar şu şekildedir:

- Öğretmen adaylarının profesyonellik ve meslekte profesyonellik için gerekçelerine ilişkin düşünceleri nelerdir?
- Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini nasıl değerlendirmektedir? Bu değerlendirmelerin ilişkilendirildiği noktalar nelerdir?
- Öğretmen adayları profesyonel öğretmen özelliklerini hangi boyutlarda ele almaktadır?
- Öğretmen adaylarının profesyonel gelişmeyi destekleme yönünde sebepleriyle birlikte öne sürdüğü kavramlar ve ifadeler nelerdir?
- Öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen özellikleri hangi temel boyutlardan oluşmaktadır?
- Öğretmen adayları işbirliği süreçlerini öğretmenlik mesleği ile nasıl ilişkilendirmektedir?
- Öğretmen adayları dahil oldukları lisans eğitimleri mesleki hayata etki ve sağladığı katkılar kapsamında hangi yönleriyle değerlendirmektedir?
- Öğretmen adaylarının günümüz itibarıyla öğretmen eğitiminde gerçekleştirilebilecek düzenlemelere yönelik görüşleri nelerdir? Bu doğrultuda sürece yönelik hangi öneriler ifade edilmiştir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması katı ve sistematik kurallardan uzak, söz konusu duruma uygun ideal tip şeklinde ifade edilmektedir. Bu uygunluğu sağlayabilmenin yolu süreçte belli noktalarda esnekliğin var olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Ancak bu esneklik, belirleyici bir çerçeveye bağlı oluşmakta ve bünyesinde ayırt edici özellikler barındırmaktadır. İdeal tip şeklinde ifade edilen bu görüşe göre araştırma sürecinde birimler arası karakteristik noktalar mevcuttur. Bu noktalara göre belirlenen güçlü ve zayıf yönler ele alınan duruma göre yorumlanmaktadır (Gerring, 2004).

Durum çalışmaları; yeni süreç ya da davranışlarla birlikte anlamlandırma konusunda derinliğe sahip nitelikleri detaylı inceleme yolu olarak kabul edilmektedir. Söz konusu sebeplere bağlı olarak güncel olay ya da durumlar hakkında “Nasıl?” ve “Neden?” sorularına yanıt aranmaktadır. Bu yanıtlar kapsamında gerçekleştirilen değerlendirmelerin genellemelere bağlı olmaksızın özel çerçevede ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Durum çalışmalarından hareketle gerçekleştirilen incelemeler, sürecin bütüncül bakış açısıyla değerlendirilmesini sağlamaktadır (Meyer, 2001). Öğretmen profesyonelliği ile ilişkilendirilen meslekte profesyonel olma, profesyonel ve etkili öğretmen özellikleri, profesyonel gelişim, işbirliği süreçlerine ilişkin görüşlerin incelendiği araştırmada durum çalışması deseniyle konu hakkındaki değerlendirmelere ulaşılması hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

2020-2021 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Fen Bilimleri Öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim görmekte olan ve öğretmenlik uygulaması dersini alan 88 öğretmen adayını araştırmacının çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çalışma grubu içerisindeki 20 öğretmen adayını Türkçe Öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim görmektedir. Fen Bilimleri Öğretmenliği ana bilim dalından 23 öğretmen adayını ve Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği ana bilim dalından 45 öğretmen adayını araştırma sürecine katılım göstermiştir. Cinsiyete ilişkin belirlenen dağılım 78 kadın ve 10 erkekten oluşmakla birlikte öğretmen adaylarının 52’si 3. sınıf, 36’sı 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen profesyonelliğinin mesleğe özgü bakış açılarıyla incelendiği ve beceri, yeterlilik, gelişim boyutlarında ilişkisel bağlamların göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının süreç hakkında görüşlerin ele alındığı bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu; öğretmenlik mesleğine hazırlanan, bununla birlikte mesleki süreçlere yönelik uygulama boyutlarını gözlemleyebilme fırsatı yakalayan katılımcılara yönelik oluşturulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen adaylarına cinsiyet ve öğrenim görmekte oldukları bölümü belirtebilecekleri cevap alanı sunulmuştur. İkinci bölüm ise araştırmacının alt amaçları ile ilişkilendirilen 10 adet yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Form Okul Öncesi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Fen Bilimleri Öğretmenliği bölümlerindeki alan uzmanlarına sunulmuştur. Ayrıca görüşme sorularının dil bilgisi açısından anlam ifadelerinin incelenebilmesi için aynı şekilde Türkçe Öğretmenliği alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Gelen dönütler çerçevesinde soruların kapsamı ve anlamsal biçimleri düzenlenmiştir.

Düzenlenen veri toplama aracı ile birlikte “Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu” adlı kuruma etik kurul izni için başvuru yapılmıştır. 08.04.2021 tarih ve 07/23 sayılı karar ile araştırmacının bilimsel araştırma etik kurul ilkelerine uygun olduğu belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Süreçleri

Nitel araştırma yöntemiyle ele alınan çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik süreçleri inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilirlik ve onaylanabilirlik boyutları çerçevesinde şekillendirilmektedir. Bu noktadan hareketle iç geçerlilik, dış geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak adına ifade edilen boyutlar dikkate alınarak uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi, uygun çalışma grubu seçimi, literatür ilişkisi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca veri toplama aracının oluşturulması ve veri analizi aşamalarında uzman görüşlerinden yararlanılarak iç geçerlik ve güvenilirlik yapıları desteklenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Düzenlenen görüşme formuna ilişkin temel yanıt çerçevelerinin ve sorular arası ilişkili boyutların veri toplama süreci öncesi incelenebilmesi ve bu doğrultuda veri toplama aracının şekillendirilebilmesi için pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada belirlenen lisans eğitim programlarında öğrenim görmekte olan 15 öğrenciye çevrimiçi ortamdan görüşme formu ulaştırılarak yazılı görüşleri toplanmıştır. Gelen dönütler çerçevesinde uzman görüşleri doğrultusunda anlamsal ifadeler tekrar düzenlenmiş ve sorular genel çerçeveden özel boyutlara olacak şekilde sıralanmıştır. Pilot uygulamadan gelen yanıtlara göre taslak halinde alt temalar oluşturulmuş, bu ifadelerin ana temalar ile ilişkisi incelenmiştir.

Veri Toplama

Araştırmacının veri toplama aşamasında araştırmacılar tarafından hazırlanan pilot uygulama yapılan ve uzman görüşleri alınan görüşme formu çalışma grubunda belirlenen bölümlerde öğrenim görmekte olan ve öğretmenlik uygulamasını almış olan katılımcılara Google Formlar aracılığıyla ulaştırılmıştır. Bu süreçte katılımcılar görüşme formunda yer alan açık uçlu 10 soruyu yazılı halde cevaplandırarak sürece katılım sağlamışlardır. Bununla birlikte katılımcıların isimleri gizli tutularak her bir katılımcı için sıra gözetmeksizin kodlar belirlenmiş ve bu kodlar yardımıyla her tema için görüş

belirten öğretmen adayı sayısı belirlenmiştir. Ayrıca kodlarla ilişkili olarak temalarda öne çıkan alt boyut ifadeleri doğrudan alıntı şeklinde alt bulgu başlıklarında sunulmuştur.

Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bu aşamada araştırmanın alt amaçlarıyla ilişkili olacak şekilde ana temalar ve görüşlere bağlı olarak alt temalar oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan ana tema ve alt temalar katılımcı görüşleriyle birlikte tekrar uzmanlara sunularak temaların görüşleri karşılama durumları incelenmiştir.

Analiz aşamasında MAXQDA 2020 paket programı kullanılarak sistematik kodlamalar yapılmış, veriler arası ilişki kaybı en az düzeye indirgenmiştir. Çalışma grubundaki toplam katılımcı sayısı 88 öğretmen adayından oluşmuş, her katılımcı tüm soruları yanıtlayarak görüşme sürecini tamamlamıştır. Bununla birlikte katılımcıların her soruda birden fazla alt boyuta ilişkin değerlendirme yapmaları ana temaların toplam frekans değerlerini etkilemiştir. Bulgularda sunulan toplam frekans değerleri temalara yönelik toplam görüş sayısını temsil etmektedir.

Araştırmacının Rolü

Geleneksel yaklaşıma dayalı olan araştırmacı rolünün aksine nitel yöntemin izlendiği araştırma süreçlerinde katılımcıların deneyimleri, bakış açıları dikkate alınarak kuramsal boyutta tartışmalar ortaya koyulabilmektedir. Elde edilen araştırma verilerinden hareketle veri toplama araçları, analiz biçimi bir ölçüde araştırmacının rolünü ve bakış açısını yansıtmaktadır. Araştırmacı bu süreçte olgu ve olaylara dahil olarak öznel bakış açısı yürütmek ve de söz konusu deneyimlere empatik yaklaşmaktadır. Gerçeklik tüm boyutlarıyla ele alınarak nesnelliğin aksine yeniden oluşturulmaktadır (Robson, 2017). Mevcut araştırmada öğretmen profesyonelliğine ilişkin değerlendirmeler katılımcıların eğitim – öğretim deneyimlerinden, sosyal süreç faaliyetlerinden yararlanılarak elde edilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Profesyonellik kavramının öğretmenlik mesleği açısından incelendiği araştırmada profesyonellik ile ilişkili 10 farklı ana tema araştırmanın alt bulgularını oluşturmaktadır. Bu ana temalar çerçevesinde görüşlere dayalı olarak belirlenen alt temaların ifade edilme düzeyleri sayısal ifadelerle sunulmuştur.

Profesyonel Kişi Özellikleri Ana Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının profesyonellik kavramı ve profesyonel kişiyi tanımlama boyutunda belirtmiş olduğu görüşler “Profesyonel Kişi Özellikleri” şeklinde belirlenen ana kategori altında toplanmıştır. Sorulara yönelik cevapların incelenmesi sonucu bu kapsamda belirlenen alt temalar, görüşleri ifade eden frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’deki gibidir:

Tablo 1. Profesyonel kişi özellikleri ana temasına ilişkin kategori istatistikleri

Profesyonel Kişi Özellikleri	f	%
Alanda Gelişmek/Uzmanlaşmak	44	32,84
Mesleki Yeterlilik Sahibi	21	15,67
Bilgi/Donanım Sahibi	20	14,93
Duyuşsal/Düşünümsel Süreçleri Düzenlemek	9	6,72
Sorumluluk Sahibi	6	4,48
Mükemmel	5	3,73
Deneyimli	5	3,73
Yaratıcı/Pratik	3	2,24
Aktarabilme Yetisine Sahip	3	2,24
Tarafsız	3	2,24
Mevcut Koşullara Uyum Sağlamak	2	1,49
Etik İlkelere Sahip	2	1,49

Çözüm/Süreç Odaklı	2	1,49
Doğru Karar Verebilen	2	1,49
Planlı	1	0,75
Değişim ve Yeniliğe Açık	1	0,75
Yetenekli	1	0,75
Çözüm Odaklı	1	0,75
Azimli	1	0,75
Özgüven Sahibi	1	0,75
Rol/Model	1	0,75
Toplam	134	100

Tablo 1 incelendiğinde “Profesyonel Kişi Özellikleri” ana teması ile ilişkilendirilen toplam 21 alt temanın bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının profesyonellik kavramını açıkladığı ve profesyonel kişilere ilişkin tanımlamalar yaptığı görüşler incelendiğinde belirlenen boyutlar arasından sıklıkla “Alanda Gelişmek/Uzmanlaşmak” alt temasına değinildiği görülmektedir. Yoğun olarak ifade edilen diğer özellikler incelendiğinde öğretmen adayları; profesyonel kişilerin mesleki yeterliliğe, bilgi ve donanıma, duyuşsal ve düşünümsel süreçleri düzenleme becerilerine sahip olması gerektiği üzerine vurgu yapmıştır.

Öğretmen adaylarının bu tema içerisinde öne çıkan “Alanda Gelişmek/Uzmanlaşmak” alt boyutuna ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“K50: Kendini geliştirmeyi seven insandır. Alanına ait bilgileri sürekli araştıran geliştiren kişidir. Karakterinde sevgiyi bilgiyi barındıran insandır.”

“K15: Profesyonellik işi en iyi şekilde bilen olmanın yanı sıra o işi doğru, dürüst, ustaca ve kendine güvenerek yapmaktır. Profesyonel kişiler işini bu şekilde yapabilen, bunu başarabilendir. Sürekli öğrenmeye ve gelişmeye açıktır, azimlidir.”

Sıklıkla ifade edilen “Mesleki Yeterlilik Sahibi” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K58: Bir işi en iyi şekilde yapmak. Benim için görevini zamanında yerine getiren gereken bilgi ve donanıma sahip olmaktır.”

“K41: Profesyonellik, bir alana ilişkin sahip olunan bilgi, beceri ve sorumlulukları kapsar. Profesyonel kişi de mesleğinin getirmiş olduğu yükümlülükleri yerine getirendir.”

Bu özellikler çerçevesinde “Bilgi/Donanım Sahibi” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K61: Herhangi bir alanda bir kişinin her türlü bilgiye sahip olmasıdır.”

“K30: İşinde başarılı bir rol model olması. Bana göre profesyonel iletişimi iyi olan karşısındakine saygı duyan ve işinde belki birikim bilgi ve donanıma sahip olandır.”

Mesleki Profesyonellik Ana Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının profesyonellik mesleki açıdan değerlendirdiği görüşler “Mesleki Profesyonellik” şeklinde belirlenen ana kategori altında toplanmıştır. Sorulara yönelik cevapların incelenmesi sonucu bu kapsamda belirlenen alt temalar, görüşleri ifade eden frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’deki gibidir:

Tablo 2 Mesleki profesyonellik ana temasına ilişkin kategori istatistikleri

Mesleki Profesyonellik	f	%
İdeal Niteliklerle Çalışmak	28	20,44
Alanda Uzmanlık	20	14,60

Bilgili Olmak	15	10,95
Gelişime/Yeniliğe Açık Olmak	14	10,22
Başarılı Olmak	11	8,03
Deneyim Sahibi	9	6,57
Performansı/Bilgiyi Aktarabilmek	6	4,38
Mantığa Dayalı Çalışmak	6	4,38
Özverili/Saygılı Olmak	4	2,92
Duyuşsal Hazır Oluş	3	2,19
Sorumluluk Sahibi Olmak	3	2,19
Güncelliği Takip Etmek	3	2,19
Pratik Olmak	2	1,46
Hedef Belirlemek/Gerçekleştirmek	2	1,46
Lider	2	1,46
Eşit/Rasyonel Bakış Açısı	2	1,46
Alanda Standartlaşmak	2	1,46
Fırsat/Koşul İlişkisi Kurmak	1	0,73
Uygulayıcı	1	0,73
Çözüm Odaklı	1	0,73
Mesleki Doyuma Ulaşmak	1	0,73
Stresi Yönetebilmek	1	0,73
Toplam	137	100

Tablo 2 incelendiğinde “Mesleki Profesyonellik” ana teması ile ilişkilendirilen toplam 22 alt temanın bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının profesyonelliği mesleki açıdan değerlendirdiği görüşler incelendiğinde belirlenen boyutlar arasında sıklıkla “İdeal Niteliklerle Çalışmak” alt teması kapsamında görüş belirtildiği görülmektedir. Yoğun olarak ifade edilen diğer özellikler incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleki profesyonelliği alanda uzmanlık çerçevesinde değerlendirdiği, bilgili olma ile ilişkilendirdiği, kişisel gelişim ve yeniliğe açık olma boyutlarında ele aldığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının bu tema içerisinde öne çıkan “İdeal Niteliklerle Çalışmak” alt boyutuna ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“K38: Meslekte profesyonel olma mesleğinin gerektirdiği özelliklere uygun olarak davranma olabilir.”

“K74: Mesleğine yönelik her konuda başarılı olmak ve mesleğinin gerektirdiği özelliklere sahip olmaktır. Örnekle açıklayacak olursak; bir doktor mesleğinde profesyonel olmak için öncelikle altı yıllık eğitim sürecinden geçmeli daha sonra meslek hayatına atıldığında sürekli araştırmacı olmalıdır. Sadece bunlarda yeterli olmayacaktır. Ayrıca doktor hastalarıyla ilişkilerinde ne samimi ne de soğuk davranmalıdır. Zira mesleki hayatta profesyonel olan kişiler nerede ne zaman nasıl davranacaklarını bilen kimselerdir. Aniden çıkan sorunlara pratik şekilde çözüm bulabilen kişiler mesleklerinde profesyonel olmuşlar demektir.”

Sıklıkla ifade edilen “Alanda Uzmanlık” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K6: Meslek için belli bir eğitim alıp o meslekte ilerlemek o işin uzmanı olmak”

“K15: Eğitimini aldığı bir işi yaparken o işte, o meslekte uzmanlaşmayı, dürüst olmayı ve hakkını vererek yapmayı başarabilmektir. Mesleğini, kendisini geliştirmeye ve ilerlemeye azmederek sürdürmektir.”

Teorik birikim ile ilişkilendirilen “Bilgili Olmak” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K16: Mesleğinin gerektirdiği Kriterlere uygun bilgi ve donanım sahibi olmaktır.”

“K36: Bilgi, beceri, pratik, tecrübe açısından yeterli donanıma sahip olmak.”

Öğretmenlik Mesleği Özellikleri Ana Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini değerlendirdiği görüşler “Öğretmenlik Mesleği Özellikleri” şeklinde belirlenen ana kategori altında toplanmıştır. Sorulara yönelik cevapların incelenmesi sonucu bu kapsamda belirlenen alt temalar, görüşleri ifade eden frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’teki gibidir:

Tablo 3. Öğretmenlik mesleği özellikleri ana temasına ilişkin kategori istatistikleri

Öğretmenlik Mesleği Özellikleri	f	%
Geleceği İnşa Etmek	24	17,78
Temel Meslek	18	13,33
Sabırlı/Hoşgörülü Olmak	12	8,89
Rehber/Model Olmak	11	8,15
Koşulsuz Sevgi	10	7,41
Maneviyat/Duygu Sahibi Olmak	9	6,67
Doğrudan Etki Sahibi	8	5,93
Çok Yönlü Olmak	8	5,93
Gelişime Açık Olmak	5	3,70
İnsan İlişkilerine Dayalı Olmak	5	3,70
İletişim Becerilerine Sahip	5	3,70
Fırsat Sunmak	5	3,70
Fayda Sağlamak	4	2,96
Sorumluluk Sahibi Olmak	3	2,22
Eşgüdümlü Olabilmek	3	2,22
Tecrübeli Olmak	1	0,74
Gönüllü Olmak	1	0,74
Statü Sahibi Olmak	1	0,74
Fedakar Olmak	1	0,74
Etik İlkeleri Benimsemek	1	0,74
Toplam	135	100

Tablo 3 incelendiğinde “Öğretmenlik Mesleği Özellikleri” ana teması ile ilişkilendirilen toplam 20 alt temanın bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin tanımlandığı görüşler incelendiğinde belirlenen boyutlar arasından sıklıkla “Geleceği İnşa Etmek” alt teması kapsamında ifadelere yer verdiği görülmektedir. Diğer ifadeler incelendiğinde öğretmen adayının bu özellikleri temel meslek bağlamında değerlendirdiği, özellikler arasında sabırlı ve hoşgörülü olma boyutlarına değinildiği, öğretmenin rehber ve model olarak vurgulandığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının bu tema içerisinde öne çıkan “Geleceği İnşa Etmek” alt boyutuna ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“K15: Öğretmen bir çocuğa değil bir nesle eğitim verir, öğretim sağlar. Kişilik gelişiminde neredeyse aileden daha çok öğretmeniyle zaman geçirmekte olan çocuklar için öğretmenler en büyük rol modelidir. Benim için öğretmenliği diğer mesleklerden ayıran en büyük özellik öğretmenin çocuğun ailesinden birisi haline gelmesidir. O bir meslek olmanın

yanı sıra kan bağı olmasa da öğrenci ve ailesiyle bağlanmasıdır. Öğretmen kuşakların geri veya ileri gitmesini sağlayan ince bir çizgidir.”

“K73: Öğretmenler, insan yetiştirir. Gelecek nesilleri iyi, ahlâklı bir şekilde yetiştirmek öğretmenin en önemli görevlerindedir. Bu yönüyle diğer mesleklerden ayrılır.”

Sıklıkla ifade edilen “Temel Meslek” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K82: Bütün mesleklerin yetiştiricisi olması ve bunun sorumluluğunu üstlenmesi, Toplumun iyi yönde gelişebilmesi ve aydınlanmanın sağlanması açısından geleceğin bireylerini yetiştirmesi, İçinde insan sevgisini en çok taşıyan meslek değildir.”

“K79: Öncelikle bütün mesleklerin oluşumuna katkıda bulunan kişi öğretmenlerdir. Öğrenciyi hayata, mesleğe hazırlayanlardır. Küçük yaştan itibaren bireyin hayatında olup gelişiminde olumlu ve olumsuz önemli değişimlere yol açarlar.”

Sosyal ilişkilerden söz edilen görüşlerde sıklıkla öne çıkan “Sabırlı/Hoşgörülü Olmak” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K12: Sabır ve değişen topluma ayak uydurmaya çalışması gereken öğrencileri için her daim daha çok çalışan ve üretken olmaya çalışan bir meslek grubu olarak diğer meslek gruplarından ayrılabilir.”

“K20: Daha sabırlı olmayı gerektirir, insanlara insan oldukları için değer vermesi gerektiğini bilir öğretmen, çocukları sever vs.”

Profesyonel Öğretmen Özellikleri Ana Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini profesyonellik olgusuna bağlı olarak değerlendirdiği görüşler “Profesyonel Öğretmen Özellikleri” şeklinde belirlenen ana kategori altında toplanmıştır. Sorulara yönelik cevapların incelenmesi sonucu bu kapsamda belirlenen alt temalar, görüşleri ifade eden frekans ve yüzde değerleri Tablo 4’teki gibidir:

Tablo 4. Profesyonel öğretmen özellikleri ana temasına ilişkin kategori istatistikleri

Profesyonel Öğretmen Özellikleri	f	%
Gelişime/Yeniliğe Açık Olmak	41	16,47
Mesleki Yeterliliğe Sahip	19	7,63
İletişim Becerilerine Sahip	18	7,23
Alanda Uzman	16	6,43
Hoşgörülü/Merhametli/Sevecen	13	5,22
Öz Yeterliliklere Sahip	12	4,82
Sabırlı	11	4,42
Demokratik/Etik	10	4,02
Çok Yönlü Aktarım Sağlayan	10	4,02
Eşitlikçi/Denge Sağlayabilen	8	3,21
Donanımlı	8	3,21
Çözüm Odaklı	8	3,21
Sosyal/Dışadönük	7	2,81
Aktif/Üretken	6	2,41
Özgün/Yaratıcı	6	2,41
Rehber Olan	6	2,41
Planlı	5	2,01

Lider Ruhlu	5	2,01
Standartlara Uyan	5	2,01
Öğrenci Merkezli	5	2,01
Sorumluluk Sahibi	5	2,01
Soğukkanlı	4	1,61
Deneyimli	4	1,61
Sağduyulu	3	1,20
Karar/Yönetim Becerilerine Sahip	3	1,20
Özverili	3	1,20
Objektif	2	0,80
İşbirlikçi/Paylaşımçı	2	0,80
Çocuk Ruhlu	1	0,40
Analiz Yapabilen	1	0,40
Başarılı	1	0,40
Pratik	1	0,40
Toplam	249	100

Tablo 4 incelendiğinde “Profesyonel Öğretmen Özellikleri” ana teması ile ilişkilendirilen toplam 32 alt temanın bulunduğu görülmektedir. Profesyonellik ve öğretmenlik özelliklerinin ilişkili halde sunulduğu görüşler incelendiğinde belirlenen boyutlar arasından sıklıkla “Gelişime/Yeniliğe Açık Olmak” alt temasına yönelik vurgu yapıldığı görülmektedir. Diğer ifadeler incelendiğinde öğretmen adayları bu özellikleri mesleki yeterliliğe ve iletişim becerilerine sahip olma, alanda uzman olma boyutlarıyla ilişkilendirmiştir.

Öğretmen adaylarının bu tema içerisinde öne çıkan “Gelişime/Yeniliğe Açık” alt boyutuna ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“K15: Öğrenenler öncelikle çağına ve gelişen teknolojiye ayak uydurabilmelidir. Bunun yanı sıra sürekli araştıran, öğretirken öğrenen olmalıdır. Peki kendisi öğrendiyse bunları çocuklara nasıl aktarmalıdır? İşte profesyonel öğretmen; bulunduğu çevrede ve sınıftaki öğrencilerine kendi öğrendiklerini hangi yolla iyi öğretebileceğini de bilen ve doğru aktarımı yapabilen öğretmendir.”

“K41: Profesyonel öğretmen yeniliklere, eleştirilere açıktır. Hata yaptığında öfkelenmek veya inkar etmek yerine, hatasını düzeltmeye çalışır. Kendini sürekli gözlemler.”

Benzer şekilde sıklıkla ifade edilen “Mesleki Yeterliliğe Sahip” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K26: Çocuğun eğitimini de en az öğretim kadar önemseyen, yaşanabilecek olumsuz durumlar karşısında soğuk kanlı olup anında çözüm üretebilen, mesleki anlamda yeterliliğe kavuşmuş, öğrencilerin yalnızca dersle alakalı değil kişisel sorunlarıyla da alakadar olabilen.”

“K21: Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum alanında en iyisi değildir.”

Sıklıkla ifade edilen “İletişim Becerilerine Sahip” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K5: Empati yeteneği gelişmiş İyi iletişim kuran Merhametli olan Öğrenci dilinden anlayan Kendisinin de bir zamanlar öğrenci olduğunu unutmayan Bilgilerini tam anlamıyla öğrencilerine aktarmaya çalışan.”

“K16: Meslek gereği çocuklarla sürekli bir iletişim içindeyiz. Bu yüzden öğretmenin empati ve eşitlikçi bir yaklaşım içinde olmalıdır.”

Profesyonel Gelişim Bileşenleri Ana Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının profesyonel gelişimi oluşturan bileşenleri tanımladığı görüşler “Profesyonel Gelişim Bileşenleri” şeklinde belirlenen ana kategori altında toplanmıştır. Sorulara yönelik cevapların incelenmesi sonucu bu kapsamda belirlenen alt temalar, görüşleri ifade eden frekans ve yüzde değerleri Tablo 5’teki gibidir:

Tablo 5. Profesyonel gelişim bileşenleri ana temasına ilişkin kategori istatistikleri

Profesyonel Gelişim Bileşenleri	f	%
Eğitsel Toplantılar/Kurslar	26	15,76
Deneyim	21	12,73
Ortam Düzenlemeleri	20	12,12
Kişisel Gelişim	19	11,52
Araştırma Yapma	16	9,70
Güncel İçerikleri	10	6,06
Duyarlı/İstekli Tutum Geliştirmek	10	6,06
Sürekli Gelişim	8	4,85
Uygulama Ağırlıklı Ders İçerikleri	7	4,24
İş birliği Kurmak	4	2,42
Değerlendirme Süreçleri	4	2,42
Kriz Yönetimi	3	1,82
Özgür Bakış Açısı	3	1,82
Projelerde Yer Alma	2	1,21
Plan Yapma	2	1,21
Yetenek	2	1,21
İmkan Kullanımı	1	0,61
Ders İçeriği Denetlemeleri	1	0,61
Demokratik/Dengeli Tutum	1	0,61
Görev Çeşitliliği	1	0,61
Sosyal Yaşantı	1	0,61
Mesleğe Odaklanma	1	0,61
Teorik Bilgi	1	0,61
Kaliteli Eğitim	1	0,61
Toplam	165	100

Tablo 5 incelendiğinde “Profesyonel Gelişim Bileşenleri” ana teması ile ilişkilendirilen toplam 24 alt temanın bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının profesyonel gelişime öncülük eden yapıları ifade ettiği görüşler incelendiğinde belirlenen boyutlar arasında sıklıkla “Eğitsel Toplantılar/Kurslar” kapsamında ifadelerin yoğunlaştığı görülmektedir. Belirtilen diğer alt temalar incelendiğinde öğretmen adayının bu bileşenler arasında deneyimi, ortam düzenlemelerini, kişisel gelişimi vurguladığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının bu tema içerisinde öne çıkan “Eğitsel Toplantılar/Kurslar” alt boyutuna ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“K60: Öğretmeni geliştirmeye yönelik yapılan seminerlerle konferanslarla desteklenebilir.”

“K88: Yaşanabilecek her türlü kriz anı öğretmene kriz yönetimi açısından deneyim kazandırmış olur böylece kriz anında yapılması gerekenler öğrenilmiş ve profesyonelleşme sürecinde önemli bir adım atılmış olur. Ayrıca öğretmenin kendi alanında yaptığı çeşitli araştırmalar, katıldığı seminerler ve kendini geliştirme girişimleri profesyonel anlamda gelişmeye katkı sağlar.”

Sıklıkla ifade edilen “Deneyim” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K25: Öğretmenlik eğitimi sırasında öğretmen adaylarının, farklı sosyoekonomik düzeydeki, farklı yerleşim yerlerinde vb. Olabildiğince farklı yerlerde staj yaparak tecrübe kazanması ile desteklenmelidir.”

“K36: Staj çalışmaları ile teorideki bilgi pratiğe dökülerek tecrübe vasıtası ile bu konuda ilk adımlar atılabilir”

Çevre şartlarının değerlendirildiği “Ortam Düzenlemeleri” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K12: Öğretmene zengin uyarıcı ortamı ve gerekli imkan dahilinde ve öğretmenin öğrenme hevesi ile gelişme sağlanabilir.”

“K24: Kaliteli eğitim, deneyimler, kişisel caba ile kişisel gelişim, serbest fikir ortamı, her yondan yeterli hale getirilmeye çalışılan bir çevre”

Etkili Öğretmen Özellikleri Ana Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının etkili öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri ifade ettiği boyutlar “Etkili Öğretmen Özellikleri” şeklinde belirlenen ana tema altında toplanmıştır. Sorulara yönelik cevapların incelenmesi sonucu bu kapsamda belirlenen alt temalar, görüşleri ifade eden frekans ve yüzde değerleri Tablo 6’daki gibidir:

Tablo 6. Etkili öğretmen özellikleri ana temasına ilişkin kategori istatistikleri

Etkili Öğretmen Özellikleri	f	%
İletişim Becerilerine Sahip	25	16,03
Sosyal Becerilere Sahip	19	12,18
Gelişime/Yeniliğe Açık	16	10,26
Rehber/Model	13	8,33
Anlayışlı/Sabırlı	11	7,05
Ortam/Zaman Kontrolü Sağlayabilen	8	5,13
Öğrenciyi Merkeze Alan	7	4,49
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alan	7	4,49
Esnek	6	3,85
İlgi/İstek Sahibi	6	3,85
Farklı Yöntem/Teknik Kullanabilen	5	3,21
Araştırmacı	4	2,56
Aktif	3	1,92
Demokratik	3	1,92
Çözüm Odaklı	3	1,92
Değerlendirmeye Açık	3	1,92
Deneyimli	3	1,92
Girişimci/Lider	2	1,28
Motive Olabilen/Edebilen	2	1,28
Öz Yönetim Becerilerine Sahip	2	1,28

Çok Yönlü Gelişim	2	1,28
Yaratıcı	2	1,28
Öğretim Becerilerine Sahip	2	1,28
Bilgi Sahibi	1	0,64
Bilinçli	1	0,64
Toplam	156	100

Tablo 6 incelendiğinde “Etkili Öğretmen Özellikleri” ana teması ile ilişkilendirilen toplam 26 alt temanın bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlerin etkili öğretmen özelliklerini oluşturan yapıları ifade ettiği görüşler incelendiğinde belirlenen boyutlar arasından sıklıkla “İletişim Becerilerine Sahip” alt teması kapsamında ifadelerin yoğunlaştığı görülmektedir. Bu öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklere ilişkin belirtilen diğer alt temalar incelendiğinde etkili öğretmen nitelikleri sosyal becerilere sahip olma, gelişime ve yeniliğe açık olma, rehber ve model olma şeklinde ele alınmıştır.

Öğretmen adaylarının bu tema içerisinde öne çıkan “İletişim Becerilerine Sahip” alt boyutuna ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“K6: Sosyal aktivitelerde yer alan, çocuklarla iletişim becerisini geliştirmeye odaklanan, eleştirel bir dil kullanmak yerine empatik dil kullanmayı tercih eden öğretmen etkili olacaktır.”

“K84: - Etkili bir öğretmenin öğrencileriyle iletişimi kuvvetli olmalıdır. Öğrencilerini motive etmeli ve enerjik olmalıdır. - Öğrencilerine karşı saygılı, dürüst, hoşgörülü, güler yüzlü olmalıdır. - Öğrencilerine karşı anlayışlı olmalı ve sorunlarına çözüm bulmak için yardımcı olmalıdır. - Gerek davranışları gerek giyim kuşamı gerekse konuşma tarzı ve üslubuyla öğrencilerine rol model olmalıdır. - Her zaman öğrencilerinin faydasını düşünerek kendi geliştirmeye açık olmalıdır.”

Sıklıkla ifade edilen “Sosyal Becerilere Sahip” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K50: Sosyal çevresi iyi olan, iletişim halinde olmayı seven, gezip görmeyi araştırıp incelemeyi seven öğretmenler olmalıdır.. sosyal yaşantısı kötü olan öğretmenler her ne olursa olsun bunu öğrencilerine yansıtırlar. Bu yüzden herkesin öğretmen olmaması gerektiğini, bunun için her senede bir tüm öğretmenlere belli çalışmalar veya tespit sınavları yapılması gerektiğini düşünüyorum.”

“K18: Sosyal yaşantımızda bile bir tarafımız öğretmen aslında. Çocuklara rol model olmak açısından bu çok önemli. Hayatın her alanında öğretmenlik mesleğine uygun davranılmalı”

Diğer ana temalarda da öne çıkan “Gelişime/Yeniliğe Açık” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K16: Günümüzde her şey çok hızlı gelişip değişmekte çocuklarda bu değişimin içinde olduklarından hayatlarını etkilemektedir. Bir öğretmenin bütün bunların farkında olarak kendini geliştirmesi gerekir.”

“K82: Dünya geneline bakıldığında eğitimin sadece okullarla sınırlandırılmadığı, yaşam boyu öğrenmenin ne denli önem arz ettiği ortadadır. Bu sebeple öğretmenlik mesleği okul kademeleriyle ve ders süreleriyle sınırlandırılmamalı, öğretmenlerin faydalı olabileceği her türlü kurum ve kuruluşlarda yetenekleri doğrultusunda görev alması, mesleki açıdan kendisine katkı sağlayabileceği eğitimlere katılması gerekmektedir. Eğitimin gizil işlevlerinden biri bireyin sosyalleşmesine katkı sağlamasıdır. Böylece çift yönlü etkileşim gerçekleşmiş olup hem toplumun aydınlanması hem de donanım açısından öğretmenlerin yetkinliği artacaktır.”

Mesleki Süreç ve İşbirliği İlişkisi Ana Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği süreci ve bu süreçte kurulabilecek işbirliğine dayalı ifade ettiği boyutlar “Mesleki Süreç ve İşbirliği İlişkisi” şeklinde belirlenen ana tema altında toplanmıştır. Sorulara yönelik cevapların incelenmesi sonucu bu kapsamda belirlenen alt temalar, görüşleri ifade eden frekans ve yüzde değerleri Tablo 7’deki gibidir:

Tablo 7. Mesleki süreç ve işbirliği ilişkisi ana temasına ilişkin kategori istatistikleri

Mesleki Süreç ve İşbirliği İlişkisi	f	%
Kişisel/Mesleki Gelişim	11	10,58
Düşünme Becerilerinde Çeşitlilik	11	10,58
Bilgi Çeşitliliği/Aktarımı	10	9,62
İletişim	10	9,62
Dayanışma/Uzlaşma	8	7,69
Başarı/Verimlilik	7	6,73
Ulaşılabilir Hedefler	5	4,81
Sosyal Etkileşim	4	3,85
Sorumluluk Bilinci	4	3,85
Etkin Öğrenme Öğretme	4	3,85
Çözüm Ortamları	4	3,85
Yeni Keşifler	3	2,88
Kaliteli eğitim	3	2,88
Zaman Tasarrufu	3	2,88
Karakter Tespiti	3	2,88
Pedagojik Katkılar	2	1,92
Grup Bağlılığı	2	1,92
Kalıcı Davranış Oluşturma	2	1,92
Profesyonelliğe/Mükemmelliğe Ulaşma	1	0,96
Alanlar Arası Etkileşim	1	0,96
Duygu Çeşitliliği	1	0,96
Yenilik	1	0,96
Rekabetsiz Ortam	1	0,96
Etkin Katılım	1	0,96
Olumlu Bağlılık	1	0,96
Motivasyon	1	0,96
Toplam	104	100

Tablo 7 incelendiğinde “Mesleki Süreç ve İşbirliği İlişkisi” ana teması ile ilişkilendirilen toplam 26 alt temanın bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki süreçleri ve bu süreçte kurulabilecek işbirliği boyutları bağlamında ifadeleri incelendiğinde sıklıkla görüş belirtilen temaların “Kişisel/Mesleki Gelişim” ve “Düşünme Becerilerindeki Çeşitlilik” alt temaları olduğu görülmektedir. Bu süreç ve kurulabilecek işbirliği boyutuna ilişkin diğer alt temalar incelendiğinde öğretmen adayları; bilgi çeşitliliği ve aktarımıyla birlikte iletişimin güçleneceği, dayanışma ve uzlaşma sağlanacağı, başarı ve verimliliğin destekleneceği yönünde ifadeleri vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının bu tema içerisinde öne çıkan “Kişisel/Mesleki Gelişim” alt boyutuna ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“K26: Kişiler arası iş birliği karşılıklı etkileşim sonucu iki bireyinde olumlu anlamda mesleki gelişim göstermelerini sağlar.”

“K82: Öğretmenlik mesleği her ne kadar sınıf ortamı içerisinde diğer insanlardan yalıtılmış olsa da mesleki gelişim açısından en önemli destekleri meslektaşlarıdır. Bu yönüyle öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği içinde olmaları, onlara birbirlerinin deneyimlerinden faydalanma ve mesleki eksiklerini giderme ve kendilerini bilgi yönünden geliştirme fırsatı sağlar.”

Sıklıkla ifade edilen “Düşünme Becerilerinde Çeşitlilik” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K43: Akıl akıldan üstündür atasözünü referans alarak diyebiliriz ki bir öğretmenin düşünemediniz ya da yeterli olmadığı konularda diğer meslektaşı daha yeterli olabilir”

“K16: Bazı şeylerde kendimizin üzerinde fazla yük ve sorumluluklar olabiliyor. İnsanların bunu paylaşması biraz rahatlaması ve bunu getirdiği işbirlikçi ortamda daha fazla fikir ortamının genişlemesi katkı sağlayacaktır.”

Öğretmenlerin sahip oldukları donanım ve aktarım durumlarını ifade ettiği “Bilgi Çeşitliliği/Aktarımı” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K38: Her meslekte işbirliği çok önemlidir. Yönetici ve diğer insanlar arasında da iş arkadaşları arasında da işbirliği olması gerekiyor. Daha verimli bir çalışma hayatı olur. Az zamanda çok iş gerçekleşir.”

“K72: Çözüm odaklı öğrenme öğretme ortamı oluşur. Akran öğrenmeleri aracılığıyla bilgi paylaşılır ve büyür.”

“İletişim” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K15: İşbirliği olursa düzen olur. Düzen olursa sorunların en aza indiği bir meslek hayatı olur. Kişiler arası iletişim iyi olur ve böylelikle herkes kendi görev ve sorumluluklarının bilinciyle hareket eder.”

“K58: Öğrenci ve aile ile işbirliği içinde olmalı. Okul yönetimiyle iş birliği içinde olunmalı. Daha kolay süreç geçirmeye yardımcı olur. Etkili bir etkileşim olur.”

Öğretmenlik Mesleğinde Lisans Eğitiminin Etkisi Ana Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının almış oldukları lisans eğitiminin mesleki sürece etkisinin değerlendirildiği boyutlar “Öğretmenlik Mesleğinde Lisans Eğitiminin Etkisi” şeklinde belirlenen ana tema altında toplanmıştır. Sorulara yönelik cevapların incelenmesi sonucu bu kapsamda belirlenen alt temalar, görüşleri ifade eden frekans ve yüzde değerleri Tablo 8’deki gibidir:

Tablo 8. Öğretmenlik mesleğinde lisans eğitiminin etkisi ana temasına ilişkin kategori istatistikleri

Öğretmenlik Mesleğinde Lisans Eğitiminin Etkisi	f	%
Etkili	41	52,56
Kısmen Etkili	33	42,31
Etkili Değil	4	5,13
Toplam	78	100

Tablo 8 incelendiğinde “Öğretmenlik Mesleğinde Lisans Eğitiminin Etkisi” ana teması ile ilişkilendirilen toplam 3 alt temanın bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının almış oldukları lisans eğitimiyle öğretmenlik mesleğini ilişkilendirdiği boyutlar incelendiğinde belirlenen 3 alt tema arasından ifadelerin yoğun olarak “Etkili” alt teması kapsamında toplandığı görülmektedir. Bu etkiye ilişkin diğer alt temalar incelendiğinde sıklıkla öğretmen adaylarının bu eğitimi kısmen etkili gördüğü, ancak az sayıda öğretmen adayının ise lisans eğitiminin mesleki süreç boyutunda hiç etkili görmediği ifadelerine ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının bu tema içerisinde öne çıkan “Etkili” alt boyutuna ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“K2: Lisans eğitimi her döneminde etkili olur çünkü iyi alınmış lisans eğitimi, öğretmenin kendine nasıl bir yol çizeceği hakkında bir pusula görevi görür.”

“K12: Lisans eğitimi her döneminde etkili olur çünkü iyi alınmış lisans eğitimi, öğretmenin kendine nasıl bir yol çizeceği hakkında bir pusula görevi görür.”

“K36: Tamamında tabiki, sonuçta alanımızda teorik ve pratik bilgilerimizi ilk lisans eğitim de alırız.”

Benzer şekilde sıklıkla ifade edilen “Kısmen Etkili” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K87: Lisans eğitimi öğretmenlik hayatının %20-25 inde etkilidir çünkü son yıl yarım dönem öğrencilerle iletişim halinde oluyoruz ki biz şuan uzaktan eğitim görmekteyiz hiç öğretmen miyiz değil miyiz hiç anlayamıyoruz yöneticilerle öğretmenlerle öğrencilerle hiç iletişimimiz yok öğrencilere dokunamıyoruz göz teması kuramıyoruz ilk iki yıl alan dersleri görüyoruz ama hiç faydası olduğunu düşünmüyorum kpsye hazırlanırken herseye kendimiz çalışıyoruz eğitim derslerinde ders planı hazırlamayı ve bazı teknikleri öğreniyoruz onların yararlı olduğunu düşünüyorum.”

“K42: Fazla etkili değildir. İlk sınıflarda üstünüze öğretmen kimliği oturmakla geçerken 3 ve 4 'e doğru kps iş bulma vs. Kaygıları etkin oluyor. Okul gerçek öğretmenlik deneyimine birşey katmadığı gibi akademik açıdan da kalıcı öğrenmeler sunmuyor. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu alan bilgisini kps çalışma sürecine ve dershanelere borçlu.”

“K84: Bence %40 gibi bir oranda etkilidir. Bu oranın içerisinde de en büyük ve önemli pay formasyon derslerine aittir. Çünkü bu dersler gerçekten de oldukça nitelikli bir şekilde işlenmekte ve öğretmenlik hayatında öğrencilere nasıl davranmamız gerektiği konusunda öğretmen adaylarını geliştirmektedir.”

“Etkili Değil” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K66: Etkili değildir. Lisans eğitimi daha çok seni hayata hazırlar. Lisans eğitimi aldıktan sonra direk gidip bir sınıfa ders anlatamazsın o derecede bir bilgi ve birikim sağlamıyor. Düşünmeye araştırmaya teşvik ediyor.”

“K18: Biz de %1 oranında etkili olacak gibi. Normal şartlarda değerlendirecek olursam tabiki stajlar sayesinde öğretmenler sınıf havasını görmekte, çocuklarla iletişim kurmakta ve kendileri deneyimlemektedir. Bunlar öğretmenin meslek hayatı için çok önemli.”

Lisans Eğitiminin Yeterliliği Ana Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının almış oldukları lisans eğitimini sağladığı katkılar yönünden değerlendirdikleri görüşler “Lisans Eğitiminin Yeterliliği” şeklinde belirlenen ana tema altında toplanmıştır. Sorulara yönelik cevapların incelenmesi sonucu bu kapsamda belirlenen alt temalar, görüşleri ifade eden frekans ve yüzde değerleri Tablo 9'daki gibidir:

Tablo 9. Lisans eğitiminin yeterliliği ana temasına ilişkin kategori istatistikleri

Lisans Eğitiminin Yeterliliği	f	%
Yeterli Değil	49	30,25
• Uygulama Eksikliği	27	16,67
• Ders İçerikleri	9	5,56
• Uzaktan Eğitim	3	1,85
• Program Eksikliği	2	1,23
• Teorik Bilgi Eksikliği	2	1,23
• Mesleğin Sürdürülebilirliği	2	1,23
• Aktarılabirlik	2	1,23
• Verimsizlik	1	0,62
Kısmen Yeterli	22	13,58
• Uygulama Eksikliği	12	7,41
• Nitelik Eksikliği	3	1,85
• Kalite Eksikliği	2	1,23
• Uzaktan Eğitim Yetersizlikleri	1	0,62

Yeterli	15	9,26
• Alan Bilgisi	6	3,70
• Mesleki Gelişim	4	2,47
Toplam	162	100

Tablo 9 incelendiğinde “Lisans Eğitiminin Yeterliliği” ana teması ile ilişkilendirilen temelde 3 alt tema ve bunlara bağlı alt boyutların olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının almış oldukları lisans eğitimini yeterlilik boyutunda değerlendirdikleri ifadeler incelendiğinde belirlenen 3 alt tema arasında yoğun olarak “Yeterli Değil” alt teması kapsamında ifadelere rastlanmıştır.

Öğretmen adayları bu tema içerisinde öne çıkan “Yeterli Değil” alt temasına ilişkin süreçte çoğunlukla uygulama eksiklikleri olduğunu, ders içeriklerinin düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Bu görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“K5: Hayır düşünmüyorum. Her zaman teorik donanımla doldurulduk. Pratik yönden çok eksik olduğumuzu düşünüyorum. Bu nedenle mesleğe tamamıyla hazır olarak değil de o meslekte çalıştıkça profesyonel olabiliriz.”

“K26: Yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü öğretmenlik mesleği teorik bilgiden ziyade uygulama yaptıkça öğrenilen bir meslek ve lisans eğitiminde uygulama sürecimiz oldukça kısa ve yetersiz bu sebeple lisans eğitiminin daha ilk yılından itibaren öğretmen adayı öğretmenlik mesleğiyle tanıştırılmalı ve uygulamalı olarak eğitime başlamalı.”

“K47: Hayır. 21. Yüzyıl becerilerine uygun olarak revize edilmiş bir ders sistemi olduğunu düşünmüyorum. Bu çağın gerekliliklerinden en önemlisi dijitallik. Özellikle bunun ayrı bir ders olmasını isterdim.”

“Kısmen Yeterli” durumuna ilişkin süreçte uygulama eksiklikleri vurgulanarak nitelik yönünden lisans eğitiminde gelişime ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Bu görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“K38: Tam olarak yeterli olduğunu düşünmüyorum. Teorik dersler azaltılarak uygulamalı dersler arttırılmalı. Lisans eğitimi daha çok bilimsel odaklı. Sadece lisans eğitimi alan, kendini geliştiremeyen bir öğretmenin yeteri kadar başarılı olacağını düşünmüyorum.”

“K74: Lisans eğitiminde aldığım derslerin yeterli olduğunu düşünüyorum lakin yukarıda da belirttiğim gibi aldığım derslerin günlük hayattaki karşılıklarını göremediğim ya da uygulayamadığım için edindiğim bilgilerin çoğu öğretmenlik mesleğine başlamadan kafamdan silinmiş durumdadır. Lisans eğitimlerinde teorik derslerden ziyade pratikte uygulanabilir derslerin ağırlıkta olması gerektiğini düşünüyorum.”

“K68: Mesleki açıdan yeterli gibi görünse de bazı derslerin içi boştu. Ortaokul öğrencisine aktarılacak bilgiler öğrendik. Yani olması gerektiği kadar iyi bir eğitim aldığımızı düşünmüyorum. Biz ortaokulda edebiyat anlatmayacakken dil bilgisi derslerinden çok edebiyat dersleri aldık bunun da değiştirilmesi Türkçe alanına yönelmenin gerçekleşmesi gerektiğini düşünüyorum. Bize ortaokul öğrencilerine anlatacağımız şekilde bilgiler ne yazık ki pek verilmedi bu konuya da ağırlık verilmeli.”

“Yeterli” durumu ise öğretmen adayları tarafından alan bilgisi ve mesleki gelişimin yeterli olduğu ifadeleri ile desteklenmiştir. Bu görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“K70: Evet yeterli çoğu ders gelişimsel açıdan yeterli ve doyurucu.”

“K49: Alan hakkında yeterli seviyeye gerirebildiğini düşündüğüm için uygun buluyorum.”

Öğretmen Eğitimine İlişkin Öneriler Ana Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının almış oldukları lisans eğitimi çerçevesinde öğretmen eğitimine ilişkin süreçleri ve buna bağlı olarak getirmiş oldukları öneriler “Öğretmen Eğitimine İlişkin Öneriler” şeklinde belirlenen ana tema altında toplanmıştır. Sorulara yönelik cevapların incelenmesi sonucu bu kapsamda belirlenen alt temalar, görüşleri ifade eden frekans ve yüzde değerleri Tablo 10’daki gibidir:

Tablo 10. Öğretmen eğitimine ilişkin öneriler ana temasına ilişkin kategori istatistikleri

Öğretmen Eğitimine İlişkin Öneriler	f	%
Uygulamalı Ders/Staj	68	58,62
Program/Ders İçerikleri	16	13,79
Aktif/Sosyal Ortamlar	9	7,76
Yöntem Teknik Çeşitleri	5	4,31
Değerlendirme Sistemleri	5	4,31
Ders Seçimi	4	3,45
Seminer/Eğitim Desteği	2	1,72
Ders Süreleri	2	1,72
Çözüm Odaklı Sistem	2	1,72
Meslek Etiği Kazanımı	2	1,72
Esnek	1	0,86
Toplam	116	100

Tablo 10 incelendiğinde “Öğretmen Eğitimine İlişkin Öneriler” ana teması ile ilişkilendirilen toplam 11 alt temanın bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının almış oldukları lisans eğitimi kapsamında öğretmen eğitiminde izlenecek süreçler ya da dikkate alınacak noktaların ifade edildiği durumlar incelendiğinde belirlenen temalar arasından yoğun olarak “Uygulamalı Ders/Staj” alt teması kapsamında ifadelere rastlanmıştır. Bu önerilere ilişkin diğer alt temalar incelendiğinde bu süreçte program ve ders içeriklerinde düzenlemelere gidilmesi, aktif ve sosyal ortamların oluşturulmasına ilişkin önerilerin sunulduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bu tema içerisinde öne çıkan “Uygulamalı Ders/Staj” alt boyutuna ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“K51: Uygulama derslerinin kesinlikle daha fazla üzerinde durulması ve ders saatinin artırılmasını önerirdim. Anlayamadığımız derslerimizi farklı yöntemler ile hoca aracılığıyla konuşulması ve öğrencileri daha iyi anlamaya çalışmalarını daha çok destek olabilmelerini isterdim. Tabiki hocalarımız yardımcı oluyor fakat yeteri kadar gelişemediğimiz derslerimiz bulunuyor.”

“K5: Pratik alanlara ağırlık verilmesini önerirdim. Ezberci katı teorik bilgiler değil de daha çok çocuğun becerilerini harekete geçirebilecek. Bir problem karşısında çözüm üretebilmeyi hedefleyen bir sistem olması gerektiğini düşünüyorum.”

“K86: Uygulama derslerinin üçüncü hatta ikinci sınıftan itibaren yavaşta başlaması gerekir. Öğrencilerle nasıl iletişim kurulacağı ve dersin nasıl anlatılması gerektiği konusunda öğretmen adayları birinci sınıftan itibaren eğitilmeli. Alan derslerine çok ağırlık verilmemeli. Yüksek lisans yapacaklar için ağırlık verilebilir.”

İçerik ve konu yönünden önerilerin yer aldığı “Program/Ders İçerikleri” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K42: Öğretmen fakülte sırasında değil toplumun içinde yetişmeli ki gerçekte mezun olunca karşılaşsın. Öğretmen adayları aldığı eğitimin kalitesini gerçekten hissetmeli ve görmeli ki kendini yetersiz ve bilgisiz hissetmesin. Rehberlik derslerine daha çok önem verilmesi gerek örneğin yaratıcı drama çalışmaları artırılmalı. sadece ileride işine yarayacak dersler yerine öğretmen adayının kendisini zihinsel ve sosyal alanda yetiştirmesini sağlayacak derslere yer verilmeli.”

“K85: Eğitim derslerinin yanında çeşitli simülasyon uygulamaları kullanılabilir artık teknoloji çok ilerledi 1. Sınıftan itibaren öğrencilerle karşılaşmamız onlar için yanlış bilgiler öğrenmeye ve düzeltilmesi zor veya imkansız bir süreç neden olabilir ama sanal öğrenciler oluşturabiliriz yani yazılımla aynı bir pilotaj eğitimi alan pilotun uçak kullanmadan önce uçak simülasyonunda eğitim alması gibi gelecek nesillerde teknolojiden faydalanarak sanal sınıfta 1. Sınıftan itibaren staj yapabilir. Hatta şu an ki teknoloji ile buna alternatif olarak yapılabilecek bir başka şey google classroom

gibi bir sınıf açıp yıl başında bir sınıf düzeyi belirlenip ona ait eğitim öğretimler o sınıfta paylaşılabilir ve sınıf üyeleri de eğitim dersleri hocalarımız olabilir.”

Çevreye ilişkin önerilerin sıralandığı “Aktif/Sosyal Ortamlar” alt boyutuna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K79: Uygulamalı derslerin daha ağırlıklı olmasını fakat sınav sisteminde buna yönelik değişikliklere gidilmesini öneririm. Sınavda teorik bilginin ağırlıkta olduğu düşünülürken alanımıza uygun olmayan birçok ders verilmektedir. Edebiyat dersleri yerine dil ve dil bilgisi eğitimine ağırlık verilmelidir. Öğretmen adayının aktif olacağı, gelişimine önem verildiği, teşvik edici, yönlendirici bir sistem geliştirilmelidir.”

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlik mesleğinin profesyonellik özelliklerini belirleme amacı ile gerçekleştirilen bu çalışmada toplanan verilerden elde edilen bulguların sonuçları şu şekilde sıralanmıştır:

Öğretmen adaylarının başlangıçta profesyonellik olgusunu kişi özellikleri çerçevesinde tanımladığı ifadelerden elde edilen sonuçlar alan uzmanı olma, meslek alanlarına bağlı olarak yeterlilik sahibi olma, duyuşsal süreçleri profesyonel kişi olarak düzenleyebilme boyutlarında yoğunluk göstermektedir. Yine alanda uzmanlaşmaya yönelik yapılan değerlendirmeler kişinin bilgi aracılığıyla donanımlı olmasıyla açıklanmıştır. Bu boyutta profesyonel kişi öğretmen adayları tarafından mesleki boyutlarla ilişkilendirilmiş ve kişiler alan niteliklerini taşıması ya da geliştirmesi durumunda profesyonel olarak değerlendirilmiştir. Alan yazında da Tanang (2014) profesyonel kişilerin mesleki eğitime sahip olması gerektiğini, belirli kalite standartlarını karşılamakla yükümlü olduğunu ifade etmiştir. Seçer (2009), profesyonel kişileri alana özgü bilgi çeşidine sahip olan ve bilgiyi uygulama boyutuna aktarabilen kişiler olarak tanımlamıştır.

Mesleki profesyonelliğe ilişkin katılımcıların görüşleri kişiyi uzman, bilgili gelişime açık olarak ifade etme yönündedir. Bu boyutlar arasında özellikle öne çıkan görüşler öğretmeni “ideal kişi” şeklinde tanımlamaya yöneliktir. Öğretmen adayları ideal öğretmeni, mesleğin tüm gerekliliklerine sahip ve bunları en iyi şekilde sürece yansıtan kişi şeklinde açıklamaktadır. Hargreaves (2000), eğitim alanının yanı sıra tüm meslek alanlarında profesyonellik kavramını kişilerin görevlerini açıklarken alana özel bilgi tabanına sahip olma, ortak uygulama standartlarını yerine getirme şeklinde ifade etmiştir. Bolam (2002) mesleki gelişimin profesyonellik ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte mesleki gelişimin okul için ayrılan bütçe, ulusal mesleki uygulama standartları, ulusal program, performans yönetimi ve performansla bağlı ödemedeki etkilediğini belirtmiştir. Esasında bu sonucun diğer boyutlarla da ilişkili olduğu görülmektedir. Bu yöndeki açıklamalar ideal öğretmeni başarılı, donanımlı, uzman, uygulama boyutunda yer alabilen kişi olarak detaylandırmaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu özellikleri açıkladığı ifadelerle göre öğretmenlerin bireylerin geleceklerinin oluşumuna katkı sağladığı fikrine yönelik ifadelerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu gelecek odaklı ifadeler öğretmenliğin temel meslek şeklinde nitelendirilme boyutunu da karşılamaktadır. Öğretmen adayları bu mesleği diğer mesleklere öğrenci yetiştirme, toplumu eğitime şeklinde yorumlamışlardır. Jeon, Buettner ve Hur (2016) erken çocukluk eğitimi öğretmen rollerini açıklarken güvenli, duyarlı ve destekleyici bir ortam yaratan kişilerden söz etmiştir. Benzer şekilde Parlar, Cansoy ve Kılınç (2017) destekleyici nitelikleri öğretmenlerin liderlik kültürü özellikleri çerçevesinde açıklamış ve bu özelliklerle birlikte öğretmenlerin iş birliği süreçlerinde aktif olduğunu ifade etmiştir. Bu yorumlamalar öğretmenlik mesleğinin rehber niteliği taşıması sonucunu beraberinde getirmiştir.

Öğretmen profesyonelliğinin sahip olunan özellikler çerçevesinde ele alındığı bir diğer temada profesyonel öğretmen olarak nitelendirilen kişilerin çoğunlukla gelişim ve yeniliğe açık, mesleki yeterliliğe ve iletişim becerilerine sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu boyutların çoğunlukla belirtilmesi eğitsel süreçlerle birlikte genel çerçevede gelişimi destekleyici ve değişen süreç ile birlikte yeniliklere ayak uydurmanın gerekliliği ile ilişkilendirilebilir. Wardoyo ve Herdiani (2017) tarafından gerçekleştirilen profesyonellik aşamalarına dayalı olarak profesyonel öğretmen özelliklerinin öğretmen algıları çerçevesinde incelendiği çalışmada öğretmenlerin bu yapıyı meslektaşları arasındaki ilişkiler, yaşa bağlı uzmanlaşma süreçleri ile bağlantılı bulunduğu belirlenmiştir. İş birliği kurma, iletişim becerilerini yerine getirme ve bunlara bağlı olarak alanda uzmanlaşmanın öne çıktığı bu çalışma elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu çerçevede mesleki yeterliliklerin dönemin şartlarına bağlı olarak yeniden şekillendirildiği söylenebilir. Bu yönde yeterliliklerin ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamaya yönelik oluşturulması ve öğretmenlerin bu boyutlara sahip olması beklenmektedir.

Profesyonel gelişim ve bu süreci oluşturan boyutların vurgulandığı görüşlerde, sıklıkla eğitsel toplantı ve deneyimlere yönelik ifadelerle rastlanmıştır. Sınıf ortamı, okul ortamı, okul dışı çevreye ilişkin düzenlemelerin profesyonel gelişimi destekleyici şekilde sürece katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Bayhan (2011) tarafından gerçekleştirilen öğretmen profesyonelliğinin okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelendiği doktora tez çalışmasında profesyonel olma durumlarının deneyim, ortam yapısı, iş birliği süreçleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu noktada söz konusu araştırma mevcut araştırma ile profesyonellik bileşenlerinin benzer öğelerden

oluşturduğunu öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda profesyonel gelişimin deneyimlerle ve eğitsel basamaklarla üst düzeylere ulaşacağı sonucuna varılmaktadır. Bununla birlikte özellikle lisans eğitimi ve öğretmen eğitiminin yeterlilik boyutunda tartışıldığı ifadeler incelendiğinde öğretmen adaylarının sıkça uygulamaların eksikliğine ve bu eksiklik durumu ile ilişkili olarak uygulama süreçlerine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Uygulama boyutlarının öne çıktığı bu durumlarda profesyonel gelişim ve öğretmen eğitiminin uygulamadan bağımsız düşünülemeyecek bir süreç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen sosyal beceri ve sosyal alanla ilişkili olan iletişim becerisi iyi olan öğretmendir. Etkili eğitsel süreçler için bu özelliklerin edinilmesi diğer temalarda da ortaya çıkan toplumun eğitilmesi boyutu ile yakından ilişkilidir. Bu yönde sosyal çevre, iletişim süreçleri ve öğretmen yeterliliklerinin eğitsel sürecin bütününe oluşturduğu söylenebilir.

Sosyal çevre ile ilişkili görülen ve mesleki süreç değerlendirmelerinde öğretmenlerin sıklıkla karşılaşılan iş birliği boyutuna yönelik görüşler incelendiğinde iş birliğinin gelişim ve çeşitliliğe katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu boyutta hem kişisel hem mesleki gelişim sosyal çevrenin de etkisiyle iş birliği süreçleriyle kurulmakta ve düşünme becerilerinin oluşumuna kaynaklık etmektedir. Li (2019) tarafından öğretmen profesyonelliğinin sahip olduğu özelliklerin incelendiği araştırmada benzer şekilde bu özellikleri oluşturan yapıların sosyal kültür, kişisel yaşantı, mesleki gelişim noktalarını içerisinde barındırdığı görülmektedir. Bu yapıların bireylerin profesyonellik algılarında etkili olduğu belirlenmiştir. Gelişim ve yeniliğe uyum sağlama gerekliliklerinin tartışıldığı boyutlara bakıldığında toplumun ihtiyaçları içerisinde bulunan dönemin yansıması şeklinde değerlendirilebilmektedir. Bu bağlamda farklı düşünme becerilerinin toplumsal ihtiyaçlara cevap vermeyi sağladığı düşünülebilir. Ayrıca Yirci (2017) tarafından gerçekleştirilen öğretmen profesyonelliği ile ilişkilendirilen kişisel ve mesleki gelişim engellerinin incelendiği araştırmada öğretmenler bu engelleri mesleki gelişim açısından mevcut statü, bakanlık uygulamaları, ekonomik faktörler ve fiziki imkanlar çerçevesinde değerlendirmiştir. Kişisel gelişim önündeki engeller ise heyecan ve motivasyon bileşenleri ile açıklanmıştır. Bu engeller mevcut temaya bağlı olarak öne çıkan kişisel ve mesleki gelişimin iş birliği ile ilişkisini açıklayan boyutlarda eksik durumların göz önüne alınmasını sağlamaktadır.

Lisans eğitiminin etkililik boyutunda değerlendirildiği katılımcı görüşlerine göre lisans eğitimi öğretmenlik mesleği üzerinde etkili görülmektedir. Çetin ve Özalp (2019) tarafından gerçekleştirilen öğretmen liderliği ve öğretmen profesyonelliğine yönelik algıların incelendiği araştırmada profesyonelliğin yaratıcılık ve üreticilik boyutlarıyla birlikte lisans eğitimi koşuluyla oluştuğu vurgulanmıştır. Bu yöndeki sonuçlar incelendiğinde her iki araştırmanın da lisans eğitiminin öğretmen profesyonelliği için ön koşul oluşturduğu düşünülebilir. İfadeler lisans eğitimi sürecinin öğretmenlere yol gösterici nitelikte olduğunu, bu sürecin öğretmen yetiştirmenin temeli olduğu yönündedir. Ancak lisans eğitiminin yeterliliğine ilişkin tema bulguları öğretmen adaylarının bu süreci yetersiz bulduklarını göstermektedir. Bu noktadaki farklılık mevcut durum ve duyulan ihtiyaç çerçevesinde değerlendirilebilir. Lisans eğitiminin yeterliliğinin değerlendirildiği ve öğretmen eğitime ilişkin önerilerin öne sürüldüğü temalarla ilişkili olarak uygulama süreçlerinin etkili meslek edinimi şartı oluşturduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının çoğu lisans eğitimlerini yeterli bulmaktadır. Bazıları ise ders içeriği gibi sebeplerle kısmen yeterli bulmaktadır. Alınan derslerin içerikleri ve bu içeriklerin nitelik bakımından tartışıldığı boyutlarda mevcut yapıların geliştirilmesine yönelik önerilerin ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Öğretmen eğitimiyle birlikte profesyonelliği sağlamayan yönelik görüşler incelendiğinde etkililik ve yeterlilik boyutlarında olduğu gibi uygulama süreçlerine yoğunlaşıldığı sonucu elde edilmiştir. Ders içeriklerinin ve mevcut öğretmen yetiştirme boyutlarının yeniden yapılanması, mevcut ihtiyaçları karşılamaya yönelik hazırlanması öğretmen adaylarının sıkça belirttiği öneriler arasında yer almaktadır. Khizar vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen öğretmen profesyonelliği gelişiminin incelendiği araştırmada ulusal mesleki standartların profesyonellik üzerindeki etkisinin oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Uzun, Paliç ve Akdeniz (2013) öğretmenlerin büyük bir kısmının profesyonel olma konusunda mevcut program ve hizmet içi eğitimleri yetersiz bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca bağlı olarak öğretmenlerin önerileri bu yapıların geliştirilmesine yönelik sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Necheukhina, Matveeva, Babkin ve Makarova (2017) profesyonel kişilerin sistematik bir şekilde yetiştirilmesini uygulamalı eğitimler, özel eğitim kursları ve istihdam olanağı ile ilişkilendirmiştir. Mevcut araştırmadaki program ve ders içeriklerine yönelik yapılan eleştiriler öğretmen profesyonelliğinin gelişimine yönelik yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Elde edilen araştırma sonuçlarından hareketle profesyonelliğin kişi ve öğretmen özelliklerine yansımaları alana özgü gelişim, uzmanlık ve deneyim boyutları şeklindedir. Bu noktada kişisel ve mesleki gelişimlerle yeniliğe açık olmak öğretmenlerin taşıması gereken nitelikler arasında yer almaktadır. Söz konusu niteliklerin kazandırılması ve geliştirilmesi için eğitsel kurs ve toplantılara duyulan ihtiyaç sıkça vurgulanmıştır. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 2023 vizyonu çerçevesinde sunulan amaçlar, öğretmen istihdamı noktasında yüksek niteliği ön plana almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürekli kılmaları

ihtiyacı doğrultusunda bu alana yönelik faaliyetler temel amaçlar arasındadır. Bu boyutta araştırma sonuçlarından doğan ihtiyaçlar sunulan temel amaçların ortak noktasına vurgu yapmaktadır (MEB, 2017).

2030 Eğitim Eylem Çerçevesi'nde öğretmen niteliğini küresel boyuta taşıma açısından nitelikli öğretmen arzını artırma ifadesi sürdürülebilir kalkınma hedefleri arasında yer almaktadır. Öğretmen profesyonelliğine yönelik ortaya çıkan temel ihtiyaçların etkili öğrenme ortamlarıyla birlikte kişisel ve mesleki gelişimi destekleyeceği düşünülmektedir (Mundial & UNICEF, 2016). Sunulan temel hedefler doğrultusunda gerçekleştirilecek eğitsel faaliyetlerin profesyonel gelişime yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İhtiyaç duyulan uygulamalar, gelecek araştırmalarla desteklenerek öğretmen profesyonelliğine yönelik ilerleme basamakları takip edilebilir. Bu boyutta gerçekleştirilecek uygulamaya dayalı bilimsel faaliyetler, literatüre katkı sağlayabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar çalışma için herhangi bir finansal destek almamışlardır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar çalışmada herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan etmişlerdir.

Kaynakça / References

- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bolam, R. (2002). Professional Development and Professionalism.
- Buyruk, H. ve Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Özerkliği Arasındaki İlişkiye Dair Bir Çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 1-21.
- Çetin, M. ve Özalp, U. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 193-213.
- Eroğlu, M., Erdoğan, U., ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleriyle Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / The Investigation Of The Relationship Between Occupational Professionalism And Attitude Toward Professional Development Of Teachers. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(30), 4379-4388.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20-38.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 white paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for?. *American political science review*, 341-354.
- Habibi, B., Hartinah, S., Umam, R., Syazali, M., Lestari, F., Abdurrahman, A., ve Jauhariyah, D. (2019). Factor determinants of teacher professionalism as development of student learning education at school of SMK PGRI in Tegal City, Indonesia. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(2), 123-132.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.

- Jeon, L., Buettner, C. K., ve Hur, E. (2016). Preschool teachers' professional background, process quality, and job attitudes: A person-centered approach. *Early Education and Development*, 27(4), 551-571.
- Karasu, K. (2001). Profesyonelleşme Olgusu ve Kamu Yönetimi. *Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları Tezler Dizisi*, 11, Ankara.
- Karnak, B. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Khizar, A., Muhammad, N. A., ve Mushtaq, A. M. (2019). Role of national education policy-2009 and national professional standards for teachers in developing teachers' professionalism. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 101. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/role-national-education-policy-2009-professional/docview/2376270570/se-2?accountid=15572>
- Kurutkan, N. (2010). *Hekimlerin Profesyonelleşme Derecesi*. Ankara: SAGE Yayıncılık.
- Li, J. (2019). *An investigation into the characteristics of teacher professionalism in a chinese higher educational institution* (Order No. 28309022). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2467472377). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/investigation-into-characteristics-tteacher/docview/2467472377/se-2?accountid=15572>
- Maxwell, B., ve Schwimmer, M. (2016). Seeking the elusive ethical base of teacher professionalism in Canadian codes of ethics. *Teaching and Teacher Education*, 59, 468-480.
- Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field methods*, 13(4), 329-352.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Mundial, G. B., & UNICEF. (2016). Education 2030: Incheon declaration and framework for action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all.
- Necheukhina, N. S., Matveeva, V. S., Babkin, I. A., ve Makarova, E. N. (2017, November). Modern approaches to the educational process aimed at improving the quality of highly qualified personnel training. In *2017 IEEE VI Forum Strategic Partnership of Universities and Enterprises of Hi-Tech Branches (Science. Education. , Innovations)(SPUE)* (pp. 192-195). IEEE.
- Parlar, H., Cansoy, R., ve Kılınç, A. Ç. (2017). Examining the Relationship between Teacher Leadership Culture and Teacher Professionalism: Quantitative Study. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), 13-25.
- Robson, J. (2006). *Teacher professionalism in further and higher education: Challenges to culture and practice*. Oxon: Routledge.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması*. Çev. Ed.: Şakir Çınkır, Nihan Kasımoğlu, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it?. *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425.
- Seçer, H. Ş. (2009). Profesyonel Mesleklere ve Profesyonel Bireylere Güven. *Kamu – İş Dergisi*, 10(4), 247-277.
- Siri, A., I Wayan, G. S., Sukaatmadja, I. P. G., ve Agoes, G. R. (2020). Does teacher competence and commitment improve teacher's professionalism. *Cogent Business & Management*, 7(1) doi:<http://dx.doi.org/10.1080/23311975.2020.1781993>
- Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2018). On Birinci Kalkınma Planı (2019 – 2023): İşgücü Piyasası ve Genç İstihdamı, Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara.
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). Öğretmen Strateji Belgesi: 2017 – 2023
- Tanang, H., ve Abu, B. (2014). Teacher Professionalism and Professional Development Practices in South Sulawesi, Indonesia. *Journal of curriculum and teaching, 3(2)*, 25-42.
- Uzun, S., Paliç, G. ve Akdeniz, A. R. (2013). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Profesyonel Öğretmenliğe İlişkin Algıları, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*, 128-145.
- Wardoyo, C., ve Herdiani, A. (2017). Teacher Professionalism: Analysis of Professionalism Phases. *International Education Studies, 10(4)*, 90-100.
- Werler, T. (2015). Commodification of teacher professionalism. *Policy Futures in Education, 14(1)*, 60-76.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1)*, 503-522.
- Zembat, R. ve Küsmüş, G. İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28(4)*, 1725- 1739.