

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ

EĞİTİM
BİLİMLERİ
DERGİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

CİLT • SAYI / VOLUME • ISSUE: 56 YIL • YEAR: 2022

ONLINE ISSN: 2147-5202



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi • Journal of Educational Sciences

6 Aylık Hakemli Akademik Dergi / Biannual Peer-Reviewed Academic Journal

Yıl • Year: Temmuz • July 2022, Cilt-Sayı • Volume-Issue: 56

Online ISSN: 2147-5202

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Adına İmtiyaz Sahibi • Owner

Prof. Dr. Mustafa KURT (Rektör • Rector)

Derginin Sahibi • Owner of the Journal

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Adına / On behalf of Marmara University, Atatürk Education Faculty

Prof. Dr. Seyfi KENAN, (Dekan • Dean)

Editör • Editor

Prof. Dr. Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Editör Yardımcısı • Assistant Editor

Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Alan Editörleri • Field Editors

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Prof. Dr. Halil Ekşi, Marmara Üniversitesi

Eğitim Yönetimi, Prof. Dr. Münevver ÇETİN, Marmara Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim, Prof. Dr. Seyfi KENAN, Marmara Üniversitesi

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Dr. Öğr. Üyesi ŞABAN BERK, Marmara Üniversitesi

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Feyzi SATICI, Marmara Üniversitesi

Güzel Sanatlar Eğitimi, Prof. Dr. Mustafa USLU, Marmara Üniversitesi

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR, Marmara Üniversitesi

Özel Eğitim, Prof. Dr. Dilek ERBAŞ, Marmara Üniversitesi

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi, Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN, Marmara Üniversitesi

Temel Eğitim, Prof. Dr. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi

Yabancı Diller Eğitimi, Prof. Dr. Feruzan GÜNDOĞAR, Marmara Üniversitesi

Yayın Kurulu • Editorial Board*

Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Christopher DAY, Nottingham University, İNGİLTERE

Prof. Dr. Levent DENİZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. David T. HANSEN, Columbia University, AMERİKA

Dr. Jian HENG, National Institute of Education, SİNGAPUR

Prof. Dr. Gabriela KELEMEN, University of Aurel Arad Vlaicu, ROMANYA

Prof. Dr. Dalila LINO, Polytechnic Institute of Lisbon, PORTEKİZ

Doç. Dr. Mustafa OTRAR, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, TÜRKİYE

Prof. Dr. Elena Gomez PARRA, University of Cordoba, İSPANYA

Prof. Dr. Katerina PLAKITSI, University of Ioannina, YUNANİSTAN

Dr. Osman SEZGİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Doç. Dr. Mie SHIGEMITSU, Osaka University, JAPONYA

Dr. Bernhard STREITWIESER, Northwestern University, AMERİKA

Prof. Dr. Mesut ŞEN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Prof. Dr. Kaya YILMAZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

* Soyadına göre alfabetik sırayla / In alphabetical order by surname

Makale Düzenleme • Editing Articles

Arş. Gör. Mehmet UĞUZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

İngilizce Düzenleme • Language Review

Arş. Gör. Gökçen Seyra ÇAKIR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Dizgi • Typesetting

Gizem ARICI, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Hakan TEMELOĞLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Marmara Üniversitesi Yayınevi • Marmara University Press

Adres • Address: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul

Tel • Phone: +90 (216) 777 14 00 **Faks • Fax:** +90 (216) 777 14 01

E-posta • E-mail: yayinevi@marmara.edu.tr

İletişim Bilgileri • Contact Details

Adres • Address: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy, İstanbul

Tel • Phone: +90 (216) 777 26 00 **Faks • Fax:** +90 (216) 777 26 01

E-posta: aef@marmara.edu.tr

Dizinleme Bilgileri • Abstracting & Indexing

EBSCO, DOAJ (Directory of Open Access Journals), ULRICHSWEB (Global Serials Directory), Citefactor, ResearchBib, InfoBase, Crossref, TÜBİTAK Ulakbim Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Türk Eğitim İndeksi, Arastirmax, Pegem.Net Eğitim Bilimleri İndeksi, Sobider Sosyal Bilimler İndeksi

İçindekiler / Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

- Hibrit Eğitim Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretimsel Uygulamalara Yönelik Görüşleri
Science Teachers' Views on Educational Practices in the Hybrid Education Process
Ahmet KUMAŞ, Sabri KAN..... 1
- Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği (ÇEDÖ) Geliştirme Çalışması
Online Education Evaluation Scale Development Study
Emine Merve USLU, Salih Zeki GENÇ 22
- Psikolojik Danışmanların Danışma Öz Yetkinliklerinin Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumlarına Göre İncelenmesi*
Examination of Counseling Self-Efficacy of Counselors According to Emotional Intelligence and Life Satisfaction
Ömer BATAL, Durmuş ÜMMET 44
- Okul Dışında Çalışan Öğretmenlerde Mesleki Motivasyon: Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Üzerine Bir İnceleme
Professional Motivation of Teachers Employed in Non-School Educational Institutions: An Examination on Guidance and Research Centers
Mehmet Fatih KÖSE..... 60
- Erken Çocuklukta Yılmazlığın Yordayıcısı Olarak Sosyal Değerler Kazanımı
Acquisition of Social Values as a Predictor of Resilience in Early Childhood
Şeyma Sultan USLU, Serap DEMİRİZ 76
- Examining Teachers' Perceptions of Gender with Meta-thematic and Sentiment Analysis
Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Meta-tematik ve Duygu Analizi ile İncelenmesi
Tuba AKPOLAT, Volkan DURAN..... 98
- Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyum Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
An Analysis of Teacher's Opinions on How Children with Special Needs Adapt To the School
Bedia YILDIRIM..... 118

Dokuzuncu Sınıf Fen Ders Kitaplarında Bilimsel Sorgulama
Scientific Inquiry in 9th Grade Science Textbooks
Emre TURAN, Özgür Kıvılcın DOĞAN 135

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeyleri: Öğrenci ve Okul Düzeyine İlişkin Bazı Değişkenlerin Aşamalı Doğrusal Modelleme (HLM) ile Analizi
School Adjustment Levels of Vocational High School Students: Analyzing Student – and School-Level Variables Using Hierarchical Linear Modeling (HLM)
Gülay ASLAN, Erdal KÜÇÜKER..... 158

Kurumsal İtibar ve Akademik Entelektüel Sermaye Arasındaki İlişkide Öğretim Elemanlarının Yenilikçi Davranışlarının Aracı Rolü: Marmara Üniversitesinde Bir Araştırma
Mediating Role of Faculty Staff’s Innovative Behavior on the Relationship Between Corporate Reputation and Academic Intellectual Capital: A Study at Marmara University
Uğur ÖZALP, Münevver ÇETİN 182

Öğretmen Adaylarının Covid-19 Pandemisi Sürecinde Çevrimiçi Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi: Bir Metafor Analizi
Examining Prospective Teachers’ Perceptions of Online Education during the Covid-19 Pandemic: A Metaphor Analysis
Erol SÜZÜK, Tuncay AKINCI 209

Öğretmenlerin Yüksek Performans Algısı ve Performans Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Examining Teachers’ Views on High Performance Perception and Performance Evaluation Practices
Münevver ÇETİN, Seffat DUMAN 233


Tarih Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojisi ile İlgili Özyeterliliklerinin ve Tutumlarının İncelenmesi
Investigation of History Teachers’ Self-Efficiency and Attitudes Regarding Educational Technology
İsmail Hakkı ERGÜVEN, Akif PAMUK..... 253

KİTAP İNCELEMESİ / BOOK REVIEW

Pratikte Bireysel Çalışma ve Araştırma: İlkokul sınıfında eşitlik ve sosyal adaleti öğretmeyi öğrenmek
Naime ELCAN KAYNAK 273

Hibrit Eğitim Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretimsel Uygulamalara Yönelik Görüşleri*

Science Teachers' Views on Educational Practices in the Hybrid Education Process

Ahmet KUMAŞ**
Sabri KAN***

Öz

Covid-19 salgını eğitim alanında tüm dünyada etkisini derinden hissettirmesiyle birlikte öğretimsel uygulamalarda deneyimlere dayalı örnek uygulamaların paylaşılarak uygulamaya geçirilmesi önem kazanmıştır. Bu çalışmanın temel amacı, çevrimiçi ve yüz yüze eğitim sürecinde fizik, kimya, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin ortaokul ve liselerde öğretim faaliyetlerini sürdürürken yaşadıkları problemler, geliştirdikleri çözümler ve hibrit eğitim kapsamında edindikleri öğretimsel uygulama tecrübelerinin belirlenmesidir. Derinlemesine bilgilerin elde edilmesinin amaçlandığı çalışmada nitel araştırmalar kapsamında fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında Trabzon ve Uşak il merkezi ve ilçelerinde görev yapmakta olan 48 öğretmen ile mülakatlar yardımı ile elde edilmiştir. Mülakat verileri içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Mülakata ait veriler yorumlanırken tema, kategori ve kodlamalardan yararlanılmıştır. Hibrit eğitim sürecinde öğretmenler problem olarak; bakanlık tarafından sağlanan öğretimsel uygulamalar, öğrencilerin öğrenme ortamları, sosyal ve psikolojik etkiler ve teknolojik etkilerin olumsuzlukları ile yüzleşmektedirler. Bu problemlere, teknolojiyi ve sosyal medyayı öğretim amaçlı kullanıp diğer zümre öğretmenleri ile daha sıkı etkileşim kurularak çözümler geliştirilmiştir. Bu süreçte, teknoloji destekli ölçme-değerlendirme, sosyal medya aracılığı ile velilerle etkileşim, interaktif işbirlikli öğrenme ve teknolojik içerikli öğretim uygulamaları tecrübeleri gelişmiştir. Teknolojinin lise öğrencileri için etki değeri dikkate alındığında, fen derslerinin öğretiminde teknolojinin etkin kullanılabilmesi için fen öğretmenlerine, ihtiyaç duyulan eğitimlerin sunulması faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, fen bilimleri öğretmenleri, fen eğitimi, hibrit eğitim

* Bu araştırma ERTE 2021 (III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi) Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Öğr. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi, Ulubey Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Optisyenlik Programı, E-posta: ahmetkumas_61@hotmail.com

*** Öğretmen, Maarif Schools of Sarajevo, E-posta:sabrikan@hotmail.com

Abstract

With the COVID-19 pandemic's profound effect on education all over the world, sharing and implementing exemplary practices based on experiences have become important in educational practices. The main purpose of this study is to determine the problems physics, chemistry, biology, and science teachers have experienced in the online and face-to-face education process while continuing their teaching activities in secondary schools and high schools, the solutions they've developed, and the educational practice experiences they've gained within the scope of hybrid education. This study aims to obtain in-depth information using the phenomenological design within the scope of qualitative research. The research data were obtained through interviews with 48 teachers working in Trabzon's and Uşak's city centers and districts in the 2020-2021 academic year. The interview data have been evaluated using content analysis. Themes, categories, and codes were used while interpreting the interview data. Teachers encountered negative impacts regarding the instructional practices provided by the ministry and the students' learning environments as well as negative psychosociological effects and technological impacts regarding the process of implementing hybrid education. Solutions have been developed for these problems by using technology and social media for teaching purposes and by establishing closer interactions with other teacher committees. Technology-supported assessment and evaluations, social media-based parental interactions, interactive cooperative learning, and technological teaching practices were developed in this process. When considering the impact technology has had on high school students, providing science teachers with the necessary training to use technology effectively would be beneficial with regard to teaching science lessons.

Keywords: Covid-19, science teachers, science education, hybrid education

Summary

Introduction

Hybrid learning is a form of learning in which online and face-to-face teaching are provided alongside one another. Hybrid learning environments can be called mixed-mode learning, which is shaped by the web and combines the positive aspects of different learning environments (Pérez-Sanagustín et al., 2017). Theoretical, experimental, and virtual laboratory applications provide significant advancements in students' attitudes, success, and motivation in well-planned hybrid science education (Affriyenni et al., 2020). Encouraging students to collaborate in hybrid learning environments when teaching science-based concepts reduces the negative effects of pandemic isolation and the lack of social interaction (Aristika & Juandi, 2021). The presentation of hybrid courses in science teaching at secondary schools and high schools has increased rapidly as a result of efforts at increasing students' accessibility to the courses due to their different demographics (Korucu & Kabak, 2020). For students living in rural areas in particular, hybrid learning provides significant advantages in terms of travel time and expenses and lost time as well as alleviates geographical risks (Yaman, 2021).

The experiences gained in education during the COVID-19 pandemic process have been applied differently in different environments in accordance with the suggestions from the Ministry of National Education, students' needs, and teacher preparedness. In this respect, the experiences of

teachers as the active implementers of the process as well as the problems they experience and the solutions they develop have been important for developing systematic solutions and ensuring unified implementation over all student groups with similar preparedness levels.

Method

The phenomenological design was used within the scope of qualitative research in order to access the in-depth information secondary and high school teachers have based on their experiences in hybrid learning environments (Padilla-Díaz, 2015). The research data were obtained through interviews with 48 teachers working in Trabzon's and Uşak's city centers and districts in the 2020-2021 academic year. While determining the sample, the maximum variation and criterion sampling techniques, non-random purposeful sampling methods, were used to select the participants. A semi-structured interview form was used as the data collection tool in order to allow participant teachers to express their opinions and suggestions more easily, to not prevent the emergence of original ideas, and to access in-depth information. The participating teachers consist of those who've taught online and face-to-face lessons during the 2020-2021 academic year. For the face-to-face teaching process, interviews were conducted with teachers who provided hybrid education by encouraging the other half of the class who was at home and had free time to participate in the lessons online. For the hybrid education process, the views of science teachers on instructional practices were evaluated with the help of content analysis. Themes, categories, and codings were used while interpreting the interview findings.

Findings

Upon examining the teachers' views on the problems experienced in hybrid education, the categories of instructional practices ($f = 44$), physical effects ($f = 38$), technological effects ($f = 36$), and psychosociological effects ($f = 27$) were found. Twenty-one codes belonging to the categories were used, and a total of 144 views were analyzed (Table 2). Significant issues emerged in the hybrid education process such as the courses offered by means of Eğitim Bilişim Ağı (EBA [Educational Information Network]) TV were not qualified, the interactions with the students were insufficient on live Zoom lessons, the learning environments at home were uncontrolled, the students were unable to follow the lessons when the parents and teachers interacted, and the equipment and room layouts did not address the teaching purposes. Students were found to avoid the teaching applications as a result of the home environments where the lessons were watched online, the students' frequent use of technology apart from lesson purposes, as well as their extended use of mobile phones, tablets, and computers for social media and games outside the lesson hours.

Because teachers' face-to-face interactions with parents and students could not be provided for a long time due to the COVID-19 pandemic, more frequent communication was provided online and social media began to be used more frequently for this purpose. By developing alternative programs for measurement and evaluations and for experimental applications, teachers were allowed to use technology effectively, and teachers gained significant new experiences in a short time within the

scope of student-centered teaching by interacting with other branch teachers. With the experiences gained in this process, positive experiences were gained regarding assessment and evaluation after COVID-19, communication with students and parents during extracurricular hours, interactive cooperative learning environments, monitoring students' learning environments at home, and providing closer interactions with disadvantaged student groups.

Discussion

When considering the research findings, students' ideal learning environments are those where students can communicate one-on-one well with their teachers. Hybrid education emerges as the ideal environment where learning can be sustained in cases where education has been disrupted out of necessity, such as due to infectious diseases and disasters, or when some students are unable to engage in face-to-face education. In the hybrid education applications, groups that attend classes online may be at a disadvantage compared to groups that attend face-to-face. In hybrid education, having disadvantaged groups follow the lessons through EBA TV resulted in a significant decrease in their interest in the classes during the process.

With regard to hybrid learning environments, significant problems have been experienced in student groups that attend classes by means of EBA live lessons, Zoom live lessons, or Google Classroom. The main problems include irregular attendance, ineffective course follow-ups, course-related technological tools connected being used for non-class purposes despite the students appearing online during the course. The reason for this is thought to be due to the students' learning environments at home being insufficient at meeting the pedagogical needs within teachers' interactions with students and parents. These research results coincide with those Özgül et al.'s (2020) research evaluating Turkish lessons using distance education. With regard to the hybrid learning process, the level of student-teacher interactions decreases when course involvement is provided by alternating from online and to face-to-face. With regard to learning environments with insufficient interactions, students do not provide continuous or stable participation in the lessons; as a result, the students do not follow the lessons regularly and student preparedness for the lessons is at an insufficient level.

With regard to hybrid education, interactive simulations, videos, online experiments, and infographic designs are important applications that equalize the opportunities between the students who attend face-to-face courses and those who attend online courses. With regard to the process of hybrid education applications, such interactive student-centered applications encourage students to use technology effectively for educational purposes. The effective use of technological content such as PhET Colorado, Khan Academy, Canva, Kioza, and YouTube in the teaching process contributes positively to teachers' instructional competence processes. Increasing the quality of hybrid courses and making them more widespread increases efficiency by reducing the travel expenses, lost time, and financial expenses of students living in rural areas. Korucu and Kabak (2020) concluded the effective use of technology in hybrid education to provide a significant level of equal opportunities for disadvantaged student groups, and their research results also supports those from the current research.

Giriş

Covid-19 salgını sebebi ile sağlık, sosyal ve ekonomik yönden derinden etkilerle birlikte tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Pandemi sürecinin ilk aylarında salgının bulaş belirsizlikleri sebebi ile öğretimin nasıl sağlanacağı ile ilgili hızlı ve kapsayıcı uygulamalar hayata geçirilmeye çalışılmıştır (Ertuğ, 2020). Bu kapsamda Türkiye'de Eğitim Bilişim Ağı (EBA) TV yardımı ile televizyon kanallarından tüm sınıf düzeylerinde dersler sunulmaya başlanmış, yüz yüze derslerin kesintiye uğradığı ilk aylarda Zoom canlı dersler ve EBA canlı dersler yardımı ile öğretmenler öğrencileri ile canlı iletişim ve ders işleme olanağına sahip olarak öğrencilerin derslere daha etkin katılımı sağlanmıştır (Kumaş, 2021). Salgının ikinci senesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm öğretim kurumlarında çevrimiçi ve EBA TV yardımı ile öğretimsel uygulamalar yürütülmüştür (SETA, 2021). Öğretimin çevrimiçi sağlanması ile birlikte uygulamada ölçme-değerlendirme, iletişim, problem çözme, tutum, erişim, kullanım, içerik, katılım-devamlılık ve öğrenme ortamlarının nitelikli hale dönüştürülmesi gibi problemler yaşanmıştır (İltüzer ve Çevik, 2021; SETA, 2021; Triyason, Tassanaviboon ve Kanthamanon 2020). Çevrimiçi eğitim sürecinde yaşanan bu sorunlar pandemik koşullar dikkate alınarak dünyanın diğer ülkelerindeki uygulamalardan da yararlanılarak giderilmesine dönük çalışmalar yürütülmüştür. Bu süreçte hem salgın riskinin azaltılmasına yönelik hem de öğretmenler ile öğrencilerin etkileşimini ileri düzeyde sağlanmasına katkı sağlayacak teknolojinin etkin kullanıldığı uygulamalar merkeze alınmıştır (MEB, 2020). Bu kapsamda seyreltilmiş sınıf modeli olan sınıfların yarısının yüz yüze, diğer yarısının çevrimiçi ve dönüşümlü olarak dersleri takip etmeleri sağlanmıştır (Kavuk ve Demirtaş, 2021). Hibrit öğretim olarak da ifade edilen bu öğretim uygulamaları pandemi sonrası için de pek çok öğretimsel faaliyetlere temel teşkil edebilecek fırsatları ortaya koymuştur (Potra, Pugna, Pop, Negrea ve Dungan, 2021).

Pandemi sürecinde ortaokullarda ve liselerdeki öğretimsel problemlerin başında bulaş korkusundan dolayı öğrencilerin derslere devam etmemeleri gelmektedir (Gencer, 2020). Ayrıca hibrit eğitim sürecinde öğretmenlerin pedagojik becerilerini sergileme, öğrencilerle öğretimsel iletişim, yönetici ve yönlendirici rol ve öğretim sürecinde teknolojik ve teknik sorumluluklarını yerine getirme gibi problemler ortaya çıkmaktadır (Xie, Siau ve Nah, 2020).

Covid-19 sürecinin ilk beş haftasında sadece EBA TV aracılığı ile öğretimin sağlanması öğrencilerde önemli düzeylerde ders takibi ve tutum problemlerinin yaşanmasına sebep olmuştur (Aydın, 2020). Çevrimiçi eğitime geçilmesi ile birlikte öğrencilerle ders amaçlı kısmi iletişim sağlanmış, bu süreçte öğrenme ortamlarının takibi, aile ve çalışma ortamlarının niteliği, ölçme-değerlendirme, teknolojik olanakların yetersizliği, öğretmenlerin teknolojik hazır bulunuşluğu ve öğrencilerin derslere gönüllü devam yeterlilikleri gibi problemler ortaya çıkmıştır (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Çakın ve Akyavuz, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı, salgının ilk dört ayında öğrenci ve öğretmenleri derslerin işleniş ve katılımında gönüllülük sağlayarak öğretim sürecinde esneklik tanımıştır. Bu süreçte araştırma ve yeniliklere açık olan öğretmenler, alternatif öğretim ortamlarında öğrencilerin süreçten olumsuz etkilenme düzeylerini azaltarak nitelikli öğretim ortamları sağlamışlardır (Özer ve Suna, 2020).

2020-2021 eğitim öğretim yılında ortaokul ve liselerde tüm sınıf düzeylerinde yüz yüze eğitime geçilmeye başlanmıştır. Bu durumda sınıfların yarısı iki gün, diğer yarısı da diğer iki gün derslere yüz yüze katılım sağlayarak öğretim uygulamaları yürütülmüştür (TÜSİAD, 2021). Seyreltilmiş sınıf modeli olarak da isimlendirilen bu öğrenme ortamlarında sınıfın yarısı yüz yüze öğrenim görürken diğer yarısı evde serbest zaman geçirebilmektedir. Türkiye’de tüm sınıflarda akıllı tahtalar mevcut olduğu için bazı öğretmenler yüz yüze dersleri çevrim içi ortamda da canlı olarak paylaşarak sınıfın diğer öğrencilerinin de evden dersi takip etme olanağını sunmuşlardır (Telli ve Altun, 2020). İlerleyen süreçlerde yüz yüze eğitime tamamen geçilmesi ile birlikte bu uygulama Covid-19 endişesi veya riski olan öğrencilere evden dersleri takip etme sürecinin de oluşmasına katkı sağlamıştır (Doğrukök, Kurnaz, Barışık ve Kaynar, 2021).

Hibrit öğrenme, çevrimiçi ve yüz yüze öğretimin birlikte sağlandığı öğrenme şeklidir. Hibrit öğrenme ortamları ise web ile şekillendirilmiş, farklı öğrenme ortamlarının olumlu yönleri birleştirilmiş karma mod öğrenme olarak adlandırılabilir (Pérez-Sanagustín, Hilliger, Alario-Hoyos, Kloos ve Rayyan, 2017). İyi planlanarak gerçekleştirilen hibrit fen öğretiminde teorik, deneysel ve sanal laboratuvar uygulamalarında öğrencilerin tutum, başarı ve motivasyonlarında önemli düzeyde ilerleme sağlanmaktadır (Affriyenni, Hidayat ve Swalaganata, 2020). Fene dayalı kavramların öğretiminde hibrit öğrenme ortamlarında öğrencilerin işbirliğine teşvik edilmesi pandemik izolasyonların ve etkileşim eksikliklerinin olumsuzluklarını azaltmaktadır (Aristika ve Juandi, 2021). Öğrencilerin demografik yapılarının farklılığı ve derslerin öğrenciler için ulaşılabilirliğini artırabilme uğraşları nedeniyle ortaokullarda ve liselerde fen öğretiminde hibrit derslerin sunumu hızla artmıştır (Korucu ve Kabak, 2020). Özellikle kırsal kesimde yaşayan öğrenciler için seyahat süresi ve giderleri, zaman kaybı ve coğrafi risklerin giderilmesi noktasında hibrit öğrenme önemli avantajlar sağlamaktadır (Yaman, 2021).

Covid-19 pandemi sürecinde eğitimde edinilen tecrübeler bakanlığın telkinleri, öğrencilerin ihtiyaçları ve öğretmenlerin hazır bulunuşluklarına göre farklı ortamlarda farklı şekilde uygulanmıştır. Bu bakımdan sürecin aktif uygulayıcısı olan öğretmenlerin süreçte edindikleri tecrübeler, yaşadıkları problemler ve geliştirdikleri çözümler sistematik çözümlerin geliştirilip aynı hazır bulunuşluk seviyesindeki tüm öğrenci gruplarında uygulama birlikteliğinin sağlanabilmesi için önem taşımaktadır. Çevrimiçi, hibrit ve yüz yüze eğitim ortamları öğrencilerin ve öğretmenlerin kısa sürede tecrübe edindikleri farklı üç öğrenme ortamı olmuştur. Bu üç öğrenme ortamı salgın sonrası öğrenme ortamlarının tasarlanması için de önemli katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda bu araştırmanın sonuçları var olan durumu ortaya koyması ve pandemi sonrasındaki öğrenme ortamlarının edinilen yeni tecrübelerle şekillendirilerek dersleri öğrenciler için daha erişilebilir ve nitelikli hale getirme olanaklarını ortaya koyduğu için önem taşımaktadır. Bu kapsamda araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin hibrit eğitim kapsamında yaşadıkları problemler nelerdir?
2. Fen bilimleri kapsamındaki derslerde öğretmenlerin deneyimlerinin mesleki yaşantılarına olumlu ve olumsuz etkileri neler olmuştur?
3. Hibrit eğitim kapsamında edinilen deneyimler fen öğretmenlerinin görüşlerine göre Covid-19 pandemisi sonrasında öğretimsel uygulamalarda ne gibi değişimler sağlayacaktır?

Yöntem

Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin hibrit öğrenme ortamlarında deneyimlerine dayalı olarak farkında olunan ve derinlemesine bilgilere ulaşabilmek için nitel araştırmalar kapsamında fenomenoloji deseni kullanılmıştır (Padilla-Díaz, 2015). Araştırmacılar tarafından, konunun seçiminden verilerin toplanmasına, analiz ve bulgular arasındaki örüntülerin bulgulara dayalı olarak ifade edilmesinde derinlemesine analizlerin kullanılması fenomenoloji desenin tercih edilmesi temel etken olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında Trabzon ve Uşak il merkezi ve ilçelerinde görev yapmakta olan 48 öğretmen ile mülakatlar yardımı ile elde edilmiştir. Örneklem seçiminde tüm okul türlerini temsil etmesi adına Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Ortaokul ve İmam Hatip ortaokul türlerinin her birinden öğretmenlere mülakat uygulanmıştır. Araştırmacıların araştırma sürecinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmen olmaları veri toplama sürecine olumlu katkı sağlamıştır. Ayrıca, araştırmacılardan birisinin kendi görev yaptığı okuldan, zümre başkanı olduğu ilçe ve ilden verileri elde etmesi katılımcılar ile uzun süreli etkileşim kapsamında, katılımcıların gönüllülüğüne ve içten cevap vermelerine katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin kapsayıcılık ve anlamlılık düzeylerinin yüksek olabilmesi için örneklemin sayısı değil amaca uygunluğu önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda örneklem belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı katılımcılardan maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Erickson, 2012). Uşak ve Trabzon'un seçilmesinde, öğretmenlerin öğretim sağladığı illerdeki öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin YKS puanlarına göre benzer özellikler taşımasından kaynaklanmaktadır (OSYM, 2020). Trabzon'un nüfus yoğunluğu ve öğrenci sayısı Uşak'tan yaklaşık üç kat fazla olmasından dolayı örneklem sayısı iki il arasında bu oranlar doğrultusunda farklılık göstermektedir. Araştırmadaki katılımcı sayıları ve özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.*Araştırmadaki Katılımcıların Özellikleri*

		n	
Cinsiyet	Erkek	27	
	Kadın	21	
Kıdem	1-7	17	
	8-15	19	
	16 ve üstü	12	
Branş	Fen bilimleri	21	
	Fizik	12	
	Kimya	9	
	Biyoloji	6	
Okul türü	Anadolu Lisesi	9	
	Fen Lisesi	6	
	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	6	
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	6	
	Ortaokul	11	
Görev yeri	Trabzon	İmam Hatip Ortaokulu	10
		Merkez	20
	Uşak	İlçeler	18
		Merkez	8
		İlçeler	2

Tablo 1’ de görüldüğü gibi örneklem seçimi yapılırken benzer özelliklere sahip diğer ortamları da yansıtacak özelliklerde olunmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Katılımcı öğretmenlerin görüş ve önerilerini daha rahat ifade edebilmelerini sağlayabilmek, araştırmacının soruları ile sınırlılık oluşturup özgün fikirlerin ortaya çıkmasını engellemek ve derinlemesine bilgilere ulaşabilmek için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır (Strauss, 1987). Araştırma sürecinde yarı yapılandırılmış mülakat formları kapsamında sözel olmayan davranışlar yorumlanarak nitel araştırma sistemiğinde bulgulara anlamlılık kazandırılmıştır (Northcutt ve McCoy, 2004). Mülakatlar esnasında davranışsal olarak sergilenip sözel olarak belirtilmeyen durumlar araştırmacı tarafından not alınarak tartışma bölümünde kanaat olarak ifade edilmiştir. Mülakatlar yapılmadan önce 14 sorudan oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Eğitim bilimleri ve fizik alanında uzman birer uzman yardımı ile madde havuzundaki sorular değerlendirilmiştir. Bazı sorular birleştirilip bazıları da çıkarılarak mülakatta kullanılmak üzere 10 soru olarak mülakat formuna son şekli verilmiştir.

Katılımcı öğretmenler, 2020-2021 eğitim öğretim yılında çevrimiçi ve yüz yüze dersler anlatmış olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Yüz yüze ders anlatma sürecinde evde olan ve serbest zaman geçiren sınıfın diğer yarısını da derslere çevrimiçi katılmaya teşvik ederek

hibrit eğitim sağlayan öğretmenlerle mülakatlar sağlanmıştır. Trabzon'dan 128 ve Uşak'tan 44 olmak üzere, toplamda 172 öğretmenle ön mülakat gerçekleştirilmiş, derslerinde hibrit eğitimi gerçekleştiren 48 öğretmen ile asıl mülakatlar sağlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden 41 kişi ile çevrimiçi, yedisi ile yüz yüze mülakatlar yapılmıştır. Yüz yüze mülakatlar öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda ders laboratuvarında, kantinde, sınıfta, okul bahçesinde ve öğretmenler odasında olmak üzere sakin ortamlarda ders dışı saatlerde gerçekleştirilmiştir. Mülakatlar öncesinde katılımcılar etik kurallar konusunda bilgilendirilmiştir. Mülakatların yaklaşık 20 dakika süreceği, ses ve görüntü kayıtlarının isim belirtilmeden kullanılacağı, mülakattan istenilen zamanda çekilebilme serbestliği olduğu ve mülakat sonrası dokümanların yazılı halinin görüşmeci onayına sunulacağı ifade edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirlik yerine nitel araştırmalarda inandırıcılık ve aktarılabirlik terimleri kullanılmaktadır (Anney, 2014). Bu çalışma kapsamında inandırıcılığı artırabilmek için mülakat verileri elde edilirken soru çeşitliliği ve sözel olmayan davranışların yorumlanması ile derinlemesine bilgilere ulaşmaya çalışılmış, bilgiler elde edilirken süreç betimlenmiş, mülakat soruları ve elde edilen verilerin yorumlanmasında uzman görüşüne ve incelemesine başvurulmuş, veriler yorumlanıp dokümanlarda yazılı olarak ortaya konulduktan sonra katılımcıların teyidinde başvurulmuştur (Houghton, Casey, Shaw ve Murphy, 2013). Araştırmanın aktarılabirliğini artırabilmek için araştırma süreci ayrıntılı olarak sunulmuş, tutarlılık ve teyit incelemesine başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen verilerin kodlaması iki uzman tarafından sağlanmış, kodlayıcılar arasındaki güven oranının belirlenebilmesi için Miles ve Huberman (1994) güvenirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{ortak kodlar}}{\text{ortak kodlar} + \text{farklı kodlar}}$) kullanılmıştır. Bu formüle göre kodlayıcılar arasındaki güvenirlik %84 olarak güvenilir düzeyde bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için Uşak Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 08.04.2021 tarih ve E-89784354-050.99-17187 sayılı 2021-72 karar sayılı izin alınmıştır. Araştırma kapsamındaki mülakatları yapmak için Trabzon ve ilçelerinde görev yapan 38 öğretmen ile çevrimiçi, Uşak merkez ve ilçelerinde görev yapan 7 öğretmen ile yüz yüze ve üç öğretmen ile çevrim içi mülakatlar yapılmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler ders saatleri dışında ve randevu alınarak yapılmıştır. Öğretmenler görüşlerini ifade ederken müdahale edilmemiş, mimikler ile etkide bulunulmamıştır. Mülakat süresince görüntülü kayıtlar, sesli kayıtlar ve yazılı notlar alınmıştır. Verilerin toplandığı öğretmenler süreç içerisinde yüz yüze, çevrimiçi ve hibrit eğitim uygulamalarını Zoom ve EBA aracılığı ile sağlamışlardır.

Verilerin Analizi

Hibrit eğitim sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin öğretimsel uygulamalara yönelik görüşleri içerik analizi yardımı ile değerlendirilmiştir. Mülakat bulguları yorumlanırken tema, kategori ve kodlamalardan yararlanılmıştır. İçerik analizi yapılırken benzer ifadeler birleştirilerek okuyucular

ve diğer araştırmacılar için anlama kolaylığı sağlanmıştır. Görüntü kayıtları, ses kayıtları ve mülakat sürecinde alınan notlar eş zamanlı karşılaştırılarak veriler eksiksiz kodlanmıştır. Öğretmen görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı olarak sunulmuş ve içerik olarak anlama kolaylığı sağlanmıştır. Öğretmenleri ifade ederken “Ö” kısaltmasına yer verilerek öğretmenler Ö1, Ö2...Ö48 olarak belirtilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, ortaokul ve liselerde görev yapan fen bilimleri kapsamındaki öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular bulunmaktadır.

Fen Bilimlerinde Hibrit Eğitim Kapsamında Yaşanan Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmada hibrit eğitim kapsamında yaşanan problemlere yönelik olarak ortaokul ve liselerde görev yapan Fen bilimleri, Fizik, Kimya ve Biyoloji öğretmenlerinden elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Hibrit Eğitimde Yaşanan Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Ders İçi	Öğretimsel uygulamalar	EBA TV	24
		Eba canlı ders	13
		Zoom canlı ders	12
		Video ders	9
		Evde çalışma ortamı	8
		Akademik hazır bulunuşluğu	7
	Teknolojik etkiler	Telefon	22
		Sosyal medya	18
		Bilgisayar-tablet	15
		İnternet	14
		Futbol-magazin	13
		Ders takibi	17
		Çalışma ortamı	12
Ders Dışı	Fiziksel etkiler	Masa-ders araç gereçleri	11
		Oda-ev düzeni	10
		Fiziki hazır bulunuşluk	6
	Sosyal ve psikolojik etkiler	Aile	14
		Covid-19 virüs bulaşısı	11
		Akran	10
		Akraba	8
Komşu	6		

Katılımcı öğretmenlere “Hibrit eğitim sürecinde yaşadığınız önemli problemler nelerdir?”, “Hibrit öğretim sürecinde öğrenciler ve öğrenme ortamları ile ilgili ne tür sorunlar yaşadınız?” ve “Laboratuvar ve uygulama gerektiren fen bilimleri konularını öğretirken yaşadığınız problemler

nelerdir? Bunları gidermeye yönelik ne tür önlemler aldınız?” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin cevaplarından bütünü yansıtacak ve önemli görülenler öğretmenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda sunulmuştur. Hibrit eğitimde yaşanan problemlere ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde *öğretimsel uygulamalar* ($f=44$), *fiziksel etkiler* ($f=38$), *teknolojik etkiler* ($f=36$) ve *sosyal-psikolojik etkiler* ($f=27$) kategorileri bulunmuştur. Kategorilere ait 21 kod kullanılmış olup toplamda 144 görüş analiz edilmiştir.

Öğretimsel uygulamalar görüşündeki en yoğun sorun “EBA TV” kodudur ($f=24$). Bunu sırasıyla “EBA canlı ders” ($f=13$), “Zoom canlı ders” ($f=12$), “Video ders” ($f=9$), “Evde çalışma ortamı” ($f=8$) ve “Öğrenci hazır bulunuşluğu” ($f=7$) kodları takip etmektedir. EBA TV koduna yönelik öğretmenlerin görüşlerine örnek olarak Ö7: “EBA TV televizyon derslerine öğrenci katılımı oldukça az olmaktadır. EBA TV’de ders takip etmeye çalışan öğrenciler televizyon karşısında sıkıldıklarını ve not tutamadıklarını ifade ediyorlar”, Ö20: “EBA TV de ders anlatımı oldukça monoton ve öğrenci ihtiyaçlarına hitap etmediği için öğrenciler tarafından takip edilmemektedir” şeklinde ifade edilmiştir. EBA canlı ders ve Zoom canlı ders kodları ile ilgili öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö42: “EBA canlı derslerde ve Zoom canlı derslerde öğrencilerin ders devamı ve derslerde görüntüleri ile ilgili etkimizin olmaması öğrencilerin dersi takibi konusunda sıkıntılar yaşatmaktadır. Canlı ders anlatmamıza rağmen derslerin bilgisayar ekranına ders anlatıyormuş gibi oluyoruz” şeklinde sunulmuştur. Video ders kodu ile ilgili öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö39: “Öğrenciler canlı derslere katılım sağlamamaktadırlar. İnternet ortamında farklı platformlardan video dersler yardımı ile konuları öğrendiklerini ifade ediyorlar. Video ders tekrarı yaptıkları konular ile ilgili sorular sorduğumda konu bütünlüğünden uzak dağınık öğrenme gerçekleştiğini fark ediyorum, bu durum gelecek öğrenme bütünlüklerini de olumsuz etkilemektedir” şeklinde olmuştur. Öğrenci hazır bulunuşluğu kodu ile ilgili öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö14: “Sınıfta ve çevrimiçi ortamda farklı öğrenci grupları bulunmasından dolayı öğrencilerin öğretilen konu ile ilgili hazır bulunuşluk düzeylerini tam olarak ortaya koyamıyorum, bazen öğrencilerin hiç hazırlıksız olması iki farklı öğrenme ortamından dolayı bizler tarafından fark edilememektedir.” şeklinde olmuştur.

Fiziksel etkiler kategorisindeki en yoğun sorun “Ders takibi” kodudur ($f=17$). Bunu sırasıyla “Çalışma ortamı” ($f=12$), “Masa-ders araç gereçleri” ($f=11$), “Oda-ev düzeni” ($f=10$) ve “Fiziki hazır bulunuşluk” ($f=6$) kodları takip etmektedir. Ders takibi kodundaki öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö34: “Dersi çevrimiçi takip eden öğrencilere görüntülü ve sesli katılım sağlamalarını istediğimde öğrenciler genellikle ses ve görüntü ile katılım sağlamamakta veya konuyu takip edemediklerini dile getirerek katılım sağlamamaktadırlar” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışma ortamı ve masa-ders araç gereçleri kodları ile ilgili öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö45: “Öğrencilerin ders katılımı ile ilgili veliler ile iletişime geçerek çözüm geliştirmeye çalışıyoruz, çevrimiçi ders takibi sağlayan öğrencilerin ders çalışma masası ve kitaplarının çok dağınık olduğunu dile getirmektedirler. Böyle ortamlarda dersin verimli takibinin imkânsızlığı ortadadır.” şeklinde olmuştur. Oda-ev düzeni ve fiziki hazır bulunuşluk kodları ile ilgili öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö2: “Veliler, çocuklarının sabah derslerini telefonu açarak yatakta takip ettiklerini veya dağınık bir odada ve masa düzeninde ders araç gereçleri hazır olmadan seyrettiklerini

ifade ediyorlar, bu durum ders motivasyonlarını ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir” şeklinde olmuştur.

Teknolojik etkiler kategorisindeki en yoğun sorun “Telefon” kodudur ($f=22$). Bunu sırasıyla “Sosyal medya” ($f=18$), “Bilgisayar-tablet” ($f=15$), “İnternet” ($f=14$) ve “Futbol-magazin” ($f=13$) kodları takip etmektedir. Telefon kodundaki öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö18: “*Öğrenciler ders takip aracı olarak telefonu kullandıkları için telefonlarını ailelerinin kontrolü dışında ders saatlerinde ders dışı amaçlarla kullanmaktadırlar*” şeklinde ifade edilmiştir. Sosyal medya, bilgisayar-tablet ve futbol-magazin kodları ile ilgili öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö27: “*Ders takibi amacı ile velilerin öğrencilere vermiş olduğu telefon, bilgisayar ve tabletler öğrenciler tarafından amacı dışında kullanılmaktadır. Özellikle sosyal medya, futbol, magazin ve alış-veriş siteleri gibi platformlar öğrenciler için amaç dışı kullanım olarak dikkat çekmektedir*” şeklinde olmuştur.

Sosyal ve psikolojik etkiler kategorisindeki en yoğun sorun “Aile” kodudur ($f=14$). Bunu sırasıyla “Covid-19 virüs bulaşısı” ($f=11$), “Akran” ($f=10$), “Akraba” ($f=8$) ve “Komşu” ($f=6$) kodları takip etmektedir. Aile kodundaki öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö42: “*Hibrit eğitimde dersi çevrimiçi takip eden öğrencilerin aile özellikleri farklılık göstermektedir. Dersin takip edildiği ortamda ailelerin diğer bireyleri televizyon, sohbet ve ev işleri gibi farklı uğraşlar ile dersi takip eden öğrencileri olumsuz etkilemektedirler.*” şeklinde ifade edilmiştir. Covid-19 virüs bulaşısı ile ilgili öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö29: “*İşbirliği ve laboratuvar uygulamaları gerektiren fen bilimleri konularında öğrencilerden bir kısmı virüs bulaşısı endişesi sebebi ile uzak kalmakta bu durum da onların etkili öğrenmelerine engel olmaktadır*” şeklinde olmuştur. Akraba ve komşu ile ilgili öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö11: “*Çevrimiçi öğrenme süreci evdeki öğrenmeyi de aktif kılan bir süreçtir. Aile ile birlikte aynı ortamda dersi takip eden öğrenciler akrabaların veya komşuların evlerine ders saati içerisinde gelmesi durumunda pek çok kez dersi açık bırakıp ders dışı uğraşlar ile vakit geçirmek zorunda kalmaktadırlar*” şeklinde olmuştur.

Hibrit Öğrenme Ortamlarında Öğretmenlerin Yeni Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Fen bilimleri derslerinde hibrit öğrenme ortamlarında öğretmenlerin edindikleri yeni deneyimlere yönelik olarak ortaokul ve liselerde fen bilimleri kapsamındaki öğretmenlerden elde edilen bulgular tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.*Hibrit Öğrenmede Öğretmenlerin Yeni Deneyimleri*

Tema	Kategori	Kod	f
Ders İçi	Teknoloji	Canlı ders	38
		Zoom	22
		EBA canlı ders	20
		İnfografik	10
		Google Classroom	9
		Doküman kamera	7
		Grafik tablet	7
	Video-simülasyon	E-kitap oku	6
		EBA TV	33
		Youtube	16
		Phet colorado	12
		Khan academy	12
		Canva	12
		Kizoa	12
Ölçme-değerlendirme	Moviemaker	12	
	Çevrimiçi deney	12	
	Photomath	6	
	EBA akademik	15	
	Kahoot	11	
	Eba kurs	11	
Ders Dışı	Sosyal medya	Çevrimiçi sınav	7
		Hibrit işbirlikli sunum	5
		Hibrit sunum	4
		WhatsApp	25
	Zümreler arası etkileşim	Eba akademik	16
		EBA	12
		Bip	6
		Bilişim öğretmenleri	10
		Fen zümresi işbirliği	8
		Matematik zümre işbirliği	7
Simülasyon amaçlı işbirliği	5		
Video geliştirme işbirliği	4		

Katılımcı öğretmenlere “Uzaktan eğitim sürecinin size ve öğrencilere sağladığı katkılar nelerdir?”, “Fen bilimleri derslerinin uzaktan ve yüz yüze eşgüdüm halinde yürütülebilmesi durumunda öğrenci başarısının nasıl etkilenmesini beklersiniz?”, “Uzaktan ve yüz yüze eğitim eş güdüm halinde yürütülürken öğrencilerin derse karşı tutumlarında nasıl bir değişim meydana gelmektedir?”, “Uzaktan ve yüz yüze eğitimi yürütürken hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?” ve “Uzaktan ve yüz yüze eğitim birlikte yürütülürken öğrencilerin öğrenmelerini daha etkin sağlamak için daha önce olmayan hangi uygulamalara başvuruyorsunuz?” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin cevaplarından bütünü yansıtacak ve önemli görülenler öğretmenlerin kendi ifadeleri ile aşağıda

sunulmuştur. Hibrit öğrenme ortamında edinilen yeni deneyimlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde *teknoloji* ($f=43$), *sosyal medya* ($f=31$), *video-simülasyon* ($f=31$), *ölçme-değerlendirme* ($f=22$) ve *zümreler arası etkileşim* ($f=16$) kategorileri bulunmuştur. Kategorilere ait 31 kod kullanılmış olup toplamda 240 görüş analiz edilmiştir.

Teknoloji kategorisinde en yoğun dile getirilen kod “Canlı ders” uygulamasıdır ($f = 38$). Bunu sırasıyla “Zoom” ($f=22$), “EBA canlı ders” ($f=20$), “İnfografik” ($f=10$), “Google Classroom” ($f=9$), “Doküman kamera” ($f=7$), “Grafik tablet” ($f=7$) ve “E-kitap oku” ($f=6$) kodları takip etmektedir. Canlı ders kodundaki öğretmenlerin görüşlerine örnek olarak Ö12: *“Salgın ve mecburi durumlarda derse katılım sağlayamayan öğrencilere sınıfta anlattığımız dersi eş zamanlı ve canlı ders olarak sunabilmenin teknolojik uygulamalarını öğrenmiş oldum”*, Ö1: *“Canlı derslerin sunulması ile ilgili teknolojik yeterlilik sahibi olmuş oldum”* şeklinde ifade edilmiştir. EBA canlı ders, Google Classroom ve Zoom canlı ders kodları ile ilgili öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö31: *“Daha önce kullanabileceğim fakat farkına bile varamadığım Zoom canlı ders ve EBA canlı ders uygulamalarının öğretimsel amaçlı kullanımını öğrenmiş oldum”* şeklinde sunulmuştur. İnfografik ve E-kitap oku kodları ile ilgili öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö22: *“Hibrit ortamlarda işbirlikli gruplarda öğrencilere uygulamalar yapabilmek için onları E-kitap oku ortamında bilgi sahibi olabilecekleri platformlara yönlendiriyorum, özellikle fizik biliminin günümüzdeki yansımaları ile ilgili çevrimiçi ve yüz yüze etkileşimi ileri düzeylere taşıyacak olan infografik tasarlayıp sunmayı öğrenci gruplarına teşvik etmem benim için önemli yenilikler olmuştur”* şeklinde sunulmuştur. Doküman kamera ve grafik tablet kodları ile ilgili öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö44: *“Canlı ders anlatımı sürecinin ilk zamanlarında bilgisayar ekranında işlemsel olarak yavaş ve kötü yazı şekli ile oldukça fazla sıkıntı yaşamıştım. Süreç içerisinde grafik tablet temin ederek ve doküman kamera kullanımına geçerek etkili ve verimli ders anlatım süreci edinmiş oldum”* şeklinde sunulmuştur.

Sosyal medya-iletişim kategorisinde en yoğun dile getirilen görüş “WhatsApp” uygulamasıdır ($f=25$). Bunu sırasıyla “EBA akademik” ($f=16$), “EBA” ($f=12$) ve “Bip” ($f=6$) kodları takip etmektedir. WhatsApp kodundaki öğretmenlerin görüşlerine örnek olarak Ö12: *“Covid-19 pandemi sürecinde tüm şubeler olarak WhatsApp’ta fen bilimleri konu anlatımı ve soru çözümü grubu oluşturduk. Pandemi öncesinde pek kullanmadığımız bu uygulama bu süreçte etkin olarak kullanıldı”* şeklinde ifade edilmiştir. EBA akademik ve EBA kodları ile ilgili öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö5: *“Pandemi öncesinde etkin olarak kullanmadığımız EBA akademik ve EBA uygulamaları üzerinde ödev, video, simülasyon ve araştırma çalışmaları paylaşarak öğrencilerin performanslarını ve çalışma sorumluluklarını takip etme fırsatına sahip oldum”* şeklinde sunulmuştur.

Video-simülasyon kategorisinde en yoğun dile getirilen kod “EBA TV” uygulamasıdır ($f=33$). Bunu sırasıyla “Youtube” ($f=16$), “Phet colorado” ($f=12$), “Khan academy” ($f=12$), “Canva” ($f=12$), “Kizoa” ($f=12$), “Moviemaker” ($f=12$) , “Çevrimiçi deney” ($f=12$) ve “Photomath” ($f=6$) kodları takip etmektedir. EBA TV kodundaki öğretmenlerin görüşlerine örnek olarak Ö47: *“Dezavantajlı gruplar olarak nitelendirdiğimiz ve internet erişimi olmayan kırsal kesimdeki öğrencilerimiz için EBA TV uygulaması oldukça güzel bir uygulama olmuştur”* şeklinde ifade edilmiştir. Youtube, Phet Colorado ve Moviemaker kodları ile ilgili öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö25: *“Hibrit öğrenme ortamlarında öğrencilerin etkin ve katılımcı olmalarını sağlayabilmek için Youtube da videolar*

yardımı ile dersi tekrar etmelerini, Phet Colorado gibi ortamlarda simülasyonları uygulamalarını ve Moviemaker aracılığı ile kendi videolarını kendilerinin oluşturup sınıfta veya çevrimiçi gruplar halinde sunmalarını sağladık. Bu durum öğrenciler ve biz öğretmenler için yeni bir durum olup pandemi sonrasında da devam ettirilebilir bir uygulamadır” şeklinde sunulmuştur. Khan Academy, Canva, Kioza, çevrimiçi deney ve Photomath kodları ile ilgili öğretmen görüşlerine örnek olarak Ö30: “Covid-19 pandemisi öncesi sadece sınıfta ders anlattığım için öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak alternatif uygulamalara başvurmadım. Pandemi sonrası Khan Academy, Canva, Kioza ve Photomat gibi alternatif uygulamaları çevrimiçi ve yüz yüze kullanmaya başladım bunun yanında öğrencilerin kullanması için teşvik ettim ve takibini de yaptım” şeklinde sunulmuştur.

Ölçme-değerlendirme kategorisinde en yoğun dile getirilen kod “EBA akademik” uygulamasıdır ($f=15$). Bunu sırasıyla “Kahoot” ($f=11$), “EBA kurs” ($f=11$), “Çevrimiçi sınav” ($f=7$), “Hibrit işbirlikli sunum” ($f=5$) ve “Hibrit sunum” ($f=4$) kodları takip etmektedir. EBA akademik kodundaki öğretmenlerin görüşlerine örnek olarak Ö12: “12.sınıf öğrencileri için ölçme-değerlendirmeye yönelik zengin içerikler mevcut olup verilen ödevlerin yapılma durumu EBA akademikte ayrıntılı olarak takip edilebilmektedir, bu avantajı pandemi sürecinde keşfettim, pandemi sonrasında da etkin olarak kullanmayı düşünüyorum” şeklinde ifade edilmiştir.

Zümreler arası etkileşim kategorisinde en yoğun dile getirilen kod “Bilişim öğretmenleri ile işbirliğidir.” ($f=10$). Bunu sırasıyla “Fen zümresi işbirliği” ($f=8$), “Matematik zümre işbirliği” ($f=7$), “Simülasyon amaçlı işbirliği” ($f=5$) ve “Video geliştirme işbirliği” ($f=4$) kodları takip etmektedir. Zümreler arası etkileşim kodundaki öğretmenlerin görüşlerine örnek olarak Ö14: “Covid-19 pandemisi öncesi bilişim öğretmenleri ile ders amaçlı etkileşimim pek olmazdı, bu süreçte özellikle canlı derslerin daha etkin ve verimli olması için teknik destek aldım, öğrencilerin daha etkin derse katılım sağlamaları, simülasyon ve sanal laboratuvar uygulamaları için diğer fen zümre öğretmenleri ile etkileşim sağladım. Hibrit ve çevrimiçi ortamlarda matematiksel işlemlerin hızlı ve etkin yazılabilmesi için grafik tablet kullanımı konusunda matematik öğretmenleri ile işbirliği sağladım ” şeklinde ifade edilmiştir.

Hibrit Eğitim Kapsamında Edinilen Deneyimlerin Covid-19 Pandemisi Sonrası Eğitim Uygulamalarına Etkilerine İlişkin Bulgular

Fen bilimleri derslerinde hibrit öğrenme ortamlarında öğretmenlerin edindikleri yeni deneyimlerin Covid-19 pandemisi sonrası eğitim uygulamalarına etkilerine yönelik olarak ortaokul ve liselerde fen bilimleri kapsamındaki öğretmenlerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Katılımcı öğretmenlere “Pandeminin mesleki gelişiminizi hangi yönde etkilediğini düşünüyorsunuz?”, “Pandemi sürecinde edindiğiniz deneyimlerinizin pandemi sonrası öğretimsel uygulamalarınıza etkilerinin nasıl olmasını düşünüyorsunuz?” soruları sorulmuştur. Öğretmenlerin cevaplarından bütünü yansıtacak ve önemli görülenler öğretmenlerin kendi ifadeleri ile sunulmuştur. Hibrit öğrenme ortamında edinilen yeni deneyimlerin pandemi sonrası eğitim uygulamalarına etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde alternatif ölçme-değerlendirme ($f=27$), öğrenci ve ailesi ile sosyal medyadan iletişim ($f=23$), interaktif işbirlikli öğrenme ortamları ($f=17$), ders takibi ($f=16$), dezavantajlı öğrenci grupları ile etkin uygulamalar ($f=14$) ve çevrimiçi araç-gereç

kullanımı ($f = 13$) kategorileri bulunmuştur. Kategorilere ait 22 kod kullanılmış olup toplamda 96 görüş analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri analiz edildiğinde, pandemi sürecinde etkin olarak kullanılan WhatsApp öğrenci gruplarının eğitim-öğretim amaçlı olarak pandemi sonrasında da kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkisi olacağı dile getirilmiştir. Covid-19 sürecinde öğretimsel amaçlı olarak kullanılan Phet Colorado, Khan Academy, Canva, Kizoa, Moviemaker, çevrimiçi deney, Photomath, EBA akademik, EBA kurs, İnfografik, doküman kamera, grafik tablet ve canlı ders gibi uygulama ve araçların pandemi sonrasında da dezavantajlı gruplar için etkin kullanılabilceği dile getirilmiştir.

Eğitim alanında veya kendi branşlarında eylem araştırmaları ve lisansüstü çalışma yapan öğretmenlerin ($f=9$) çevrimiçi ve hibrit öğretim uygulamalarına daha kolay uyum sağladıkları ve derslerde yenilikçi uygulamalar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Phet Colorado, Khan Academy, İnfografik, Canva, Kioza ve Photomat uygulamalarını bu kategoride yer alan öğretmenler derslerinde etkin olarak kullanmakta ve öğrencilerine de kullandırmaktadırlar. Eylem araştırmacısı olarak da nitelendirilen bu öğretmenler fen bilimleri dersleri kapsamında teknolojiyi etkin kullanmanın hibrit eğitim uygulamalarında tek başına yeterli olmadığını aynı zamanda öğretimsel amaçlar ile birleştirilerek sürecin bütünlük oluşturacağını dile getirmektedirler.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları dikkate alındığında; öğrenciler için ideal öğrenme ortamları öğretmenleri ile birebir ve iyi iletişim sağlayabildikleri ortamlardır. Bulaşıcı hastalık ve afet gibi eğitimin zorunlu olarak aksadığı veya öğrencilerden bir kısmının yüz yüze eğitim olanağından uzak kaldığı durumlarda sürdürülebilecek ideal öğrenme ortamı olarak hibrit eğitim karşımıza çıkmaktadır. Hibrit eğitim uygulamalarında derslere çevrimiçi katılan gruplar yüz yüze katılan gruplara göre dezavantajlı duruma düşebilmektedirler. Hibrit eğitimde dezavantajlı grupların dersleri EBA TV aracılığıyla takip etmeleri süreç içerisinde derslere karşı ilgilerinde önemli düzeyde azalma oluşturmaktadır. Öğrencilerin ilgilerindeki azalmaya sebep olarak, EBA TV'yi takip ettikleri ortamın diğer aile bireylerinin günlük yaşamlarını sürdürdükleri ve öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkileyen ortam olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç Aydın (2020), İnci Kuzu (2020), Türker ve Tündar (2020) tarafından Covid 19 sürecinde EBA TV'nin öğrenciler üzerinde etkilerini ortaya koydukları sonuçlar ile örtüşmektedir. Hibrit öğrenme ortamlarında derslere EBA canlı ders, Zoom canlı ders veya Google Classroom aracılığı ile katılım sağlayan öğrenci gruplarında katılımın düzenli olmaması, ders takiplerinin etkin olmaması ve ders sürecinde öğrencilerin çevrimiçi gözükmesine karşın, derse bağlantı sağlanan teknolojik araçların ders dışı amaçlarla kullanılması sebepleriyle öğretmenlerin ders verimlilikleri ve öğrencilerin derslere karşı tutumlarında olumsuzluklar yaşanmaktadır. Bu duruma sebep olarak, öğrenci-veli-öğretmen etkileşimi içerisinde öğrencilerin evdeki öğrenme ortamlarının pedagojik gereksinimleri karşılayacak yeterlilikte olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın bu sonuçları, Özgül, Ceran ve Yıldız (2020) tarafından uzaktan eğitimle yapılan Türkçe derslerinin değerlendirildiği araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Hibrit öğrenme sürecinde derse katılımların dönüşümlü olarak çevrimiçi ve yüz yüze sağlanması durumlarında öğrenciler ile öğretmen arasında etkileşim düzeyi azalmaktadır. Etkileşimin yeterli

olmadığı öğrenme ortamında öğrenciler derslere karşı süreklilik ve istikrarlı katılım sağlamamakta, bunun sonucunda da öğrenciler ders takiplerini düzenli olarak sağlamamakta ve derslerde öğrenci hazır bulunuşluğu yetersiz düzeylerde olmaktadır.

Hibrit eğitim sürecinde öğrencilerin evlerindeki çalışma ortamları, masa-ders araç gereçleri ve oda-ev düzeni gibi fiziksel faktörler çevrimiçi öğrenmeye katılım sağlayan öğrencilerde ders işleme düzen ve disiplinden uzak olarak öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Evdeki çalışma ortamlarının öğretmenler ve anne-babalar tarafından düzenli olarak takip edilememesi durumlarında öğrenciler ders saatlerinde telefon, tablet ve bilgisayarlarını ders amaçları dışında kullanmaktadırlar. Ders saatlerinde odalarında ve çalışma ortamlarında yalnız kalan öğrenciler telefon ve diğer teknolojik araçlarla sosyal medya, internet ve futbol-magazin gibi uğraşlarla derslerde etkin olarak geçirmeleri gereken zamanları otorite kontrolü dışında eğitim süreçlerine zarar verecek şekilde geçirmektedirler. Okul dışı öğrenme ortamlarının okullardaki öğrenme süreçlerini destekleyecek içeriklerde olmaması durumlarında etkili öğrenme gerçekleşmemektedir. Bu durumda olan öğrenciler gelecek öğrenme disiplinini de yitirmiş olmaktadır. Hatice, Kalfaoğlu ve Aksu (2021) tarafından matematik derslerinde okul dışı öğrenme ortamlarının değerlendirildiği çalışmanın sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile uyumluluk göstermektedir.

Covid-19 pandemi süreci ile birlikte evler de okullar gibi öğrenme ortamının bir parçası haline dönüşmüştür. Ebeveynlerin bu durumun farkına varmamaları ve evde ders çalışma ortamını destekleyici tavır ve uygulamalardan uzak kalmaları hibrit öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Kırsal alanlarda yaşayan ve evin ortak kullanım alanlarında çevrimiçi derse katılan öğrencileri aileleri televizyon, sohbet ve farklı ev uğraşları ile olumsuz etkileyebilmektedirler. Çevrimiçi derslerin olduğu saatlerde akraba ve komşuların eve gelmeleri, akranların ders dışı aktiviteler için öğrenme ortamındaki bireyleri teşvik etmeleri öğrenme sürecini olumsuz etkileyen diğer etkenler olmaktadır. Bu duruma sebep olarak, hibrit ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının veliler ve öğrenciler tarafından yüz yüze eğitim ortamları gibi öğretim için önem taşıdığı benimsenmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Özdoğan ve Berkant (2020) araştırmalarında, Covid 19 uzaktan eğitim sürecinde evdeki ve okul dışındaki diğer öğrenme ortamlarının öğretim hedefleri doğrultusunda şekillendirilmemesinin öğretim uygulamalarına olumsuz etkileri olarak ulaştıkları sonuç ile bu araştırmanın sonuçları uyumluluk göstermektedir.

Hibrit eğitimde etkileşimli simülasyon, video, çevrimiçi deneyler, infografik tasarımları yüz yüze ve online derse katılan öğrenciler arasındaki olanakları eşitleyen önemli uygulamalardır. Hibrit eğitim uygulamaları sürecinde bu tür etkileşimli öğrenci merkezli uygulamalar öğrencileri teknolojiyi eğitim amaçlı olarak etkin kullanmaya teşvik etmektedir. Phet Colorado, Khan academy, Canva, Kioza, Youtube gibi teknolojik içeriklerin öğretim sürecinde etkin olarak kullanılması öğretmenlerin öğretimsel yeterlilik süreçlerine pozitif katkı sağlamaktadır. Ayrıca hibrit derslerin niteliğinin artırılarak yaygın hale getirilmesi kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin seyahat masraflarını, zaman israfı ve maddi giderlerini azaltarak verimliliği artırmaktadır. Hibrit eğitimde teknolojinin etkin kullanımının dezavantajlı öğrenci grupları için önemli düzeyde fırsat eşitliği sağlayacağı sonucuna ulaşan Korucu ve Kabak (2020)'in araştırma sonuçları bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Hibrit eğitim uygulamaları sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım gereksinimleri, öğrenciler ile iletişim yeterlilikleri, işbirlikli öğrenme ortamlarının oluşturulması, evde çalışma ortamlarının oluşturulması ve takibi, ölçme-değerlendirmede nitelikli uygulamalar, öğrenci-veli etkileşimi ile verimli çalışma ortamlarının devamlılığının sağlanması, devam-devamsızlık kontrolünün sağlanması tespit edilen temel problemler arasında yer almaktadır. Eğitim alanında veya kendi branşlarında eylem araştırmaları ve lisansüstü çalışma yapan öğretmenlerin çevrimiçi ve hibrit eğitim uygulamalarına daha kolay uyum sağladıkları tespit edilmiştir. Fen bilimleri dersleri kapsamında teknolojiyi etkin kullanmanın hibrit eğitim uygulamalarında tek başına yeterli olmadığı aynı zamanda öğretimsel amaçlar ile birleştirilerek sürecin bütünlük oluşturacağı ortaya çıkmıştır. Simülasyon ve deneysel uygulamaların sunulmasında ve dönütlerin paylaşımında kurum içi zümre öğretmenlerin dayanışma halinde olması öğretimsel uygulamalara önemli düzeyde katkı sağlamaktadır. Serap (2021) araştırmalarında, Covid 19 pandemi sürecinde tercih edilen öğrenme ortamları olarak yüz yüze, hibrit ve çevrimiçi sıralamasını önermektedir. Bu duruma sebep olarak öğrencileri ile etkileşim ve öğrenci-öğretmen-veli etkileşiminin üst düzeylere çıktıkça öğrencilere sağlayacağı kontrol ve çalışma sistematığının gelişmesi olarak ifade edilebilir. Bu araştırma sonuçları ile Serap (2021) araştırma bulguları birbirini destekleyici özellik taşımaktadır.

Covid-19 pandemi sürecinde hibrit öğrenme ortamlarında öğrenciler ve veliler ile etkin olarak kullanılan sosyal etkileşim ve iletişim grupları pandemi sonrasında öğretmen-öğrenci-veli iletişimi için de önemli kazanım olmuştur. Yüz yüze eğitimde ölçme-değerlendirmenin çok zaman aldığı ve öğretimsel uygulamaların nitelikli sağlanması için gerekli olan sürenin önemli kısmını öğrencilerin performanslarını ölçmeye ayrıldığı bilinmektedir. Hibrit eğitim kapsamında çevrimiçi alternatif ölçme-değerlendirmeler ile öğrencilerin performansları değerlendirilmeye çalışılmış ve pandemi sonrası için de önemli kazanımlar sağlanmıştır. Öğrencilerin aktif olarak katılım sağladıkları Kahoot, Canva, Kizoa, çevrimiçi deney uygulamaları, Google dijital atölye, EBA akademik, EBA kurs, İnfografik ve Phet colorado gibi interaktif uygulamaların pandemi sonrası için de ders uygulamaları ve ölçme-değerlendirmelerde öğretmenlere zaman kazandırarak alternatif ölçme-değerlendirmelere katkı sağlayacaktır. Pandemi sürecinde çevrimiçi ortamlarda edinilen deneyimlerin pandemi sonrasında dezavantajlı öğrenci grupları ile etkin iletişim ve etkileşimli ortamlarda dersler işlenmesi konusunda öğretmen, öğrenci ve veliler için önemli katkılar sağlayacaktır.

Öneriler

Eğitimde örnek uygulamalar kapsamında eylem araştırmacılarının uygulamalarının öğretmenlere sunulması, teknolojinin öğretimsel amaçlar doğrultusunda kullanımı ile ilgi duyan öğretmenlere yerel düzeyde paydaşlar tarafından kurum içi eğitimin verilmesi ve öğretimsel uygulamalardaki ölçme-değerlendirmelerde uygulama birlikteliğinin sağlanması önerilmektedir.

Hibrit eğitimin niteliğinin artırılması pandemi sonrası eğitim süreçlerinde de fayda sağlayacağı dikkate alınarak, öğrencilerin evlerindeki çalışma ortamlarının niteliği ile ilgili ebeveynlerin de içinde bulunduğu araştırmaların yapılması önem taşımaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamlarının önem kazandığı günümüzde, öğrenmenin gerçekleştiği tüm ortamların öğrenme gereksinimlerini karşılayacak niteliklerde olabilmesi için okul rehberlik servislerinin pedagojik destek sağlayarak ortamların eğitim-öğretimi destekleyecek niteliklere dönüştürülmesi önerilmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 08.04.2021 tarih ve 2021-72 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynaklar

- Affriyenni, Y., Hidayat, A., Swalaganata, G. (2020). Conceptual Understanding and Problem-Solving Skills: The Impact of Hybrid Learning on Mechanics. *EDUPROXIMA: Jurnal Ilmiah Pendidikan IPA*, 2(2), 67-75.
- Anney, V. N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: Looking at trustworthiness criteria.
- Aristika, A., Juandi, D. (2021). The Effectiveness of Hybrid Learning in Improving of Teacher-Student Relationship in Terms of Learning Motivation. *Emerging Science Journal*, 5(4), 443-456.
- Aydın, E. (2020). Covid-19 döneminde EBA tv üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 877-894.
- Bakioğlu, B., Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Çakın, M., Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Doğrukök, B., Kurnaz, A., Barışık, C. Ş., Kaynar, H. (2021). Lise Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 146-169.
- Erickson, F. (2012). Qualitative research methods for science education. In *Second international handbook of science education* (pp. 1451-1469). Springer, Dordrecht.
- Ertuğ, C. A. N. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansmaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Gencer, N. (2020). Pandemi sürecinde bireylerin koronavirüs (Kovid-19) korkusu: Çorum örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (4), 1153-1173.
- Hatice, K. I. R., Kalfaoğlu, M., Aksu, H. H. (2021). Matematik Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımına Yönelik Görüşleri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(1), 59-76.
- Houghton, C., Casey, D., Shaw, D., Murphy, K. (2013). Rigour in qualitative case-study research. *Nurse researcher*, 20(4).
- İltüzer, Y., Çevik, Y. D. (2021). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan dürtme stratejilerinin üniversite öğrencilerinin performanslarına etkisi ve performans ile motivasyonlarına yönelik görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 178-210.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkokul uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 505-527.

- Kavuk, E., Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Korucu, A. T., Kabak, K. (2020). Türkiye’de hibrit öğrenme uygulamaları ve etkileri: Bir meta analiz çalışması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 88-112.
- Kumaş, A. (2021). Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin evdeki öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi. *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), 6, 23, 354-372. <https://doi.org/10.31569/ASRJOURNAL.182>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>. (erişim tarihi: 17.10.2021)
- Northcutt, N., McCoy, D. (2004). *Interactive qualitative analysis: A systems method for qualitative research*. Sage.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (OSYM). (2020). <https://www.osym.gov.tr/TR,2057/ossde-illere-gore-sinav-sonuc-bilgileri.html> (erişim tarihi: 17.04.2021)
- Özdoğan, A. Ç., Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özer, M., Suna, H. E. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim. *Şeker, Özer, A. ve C. Korkut (Der.), Küresel salgının anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği içinde*, 171-192.
- Özgül, E., Ceran, D., Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412.
- Padilla-Díaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science. *International journal of educational excellence*, 1(2), 101-110.
- Pérez-Sanagustín, M., Hilliger, I., Alario-Hoyos, C., Kloos, C. D., Rayyan, S. (2017). H-MOOC framework: reusing MOOCs for hybrid education. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), 47-64.
- Potra, S., Pugna, A., Pop, M. D., Negrea, R., Dungan, L. (2021). Facing COVID-19 Challenges: 1st-Year Students’ Experience with the Romanian Hybrid Higher Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 3058.
- Serap, T. E. P. E. (2021). A Performance Analysis for Face-to-Face, Distance and Hybrid Education Models Based on Student Satisfaction. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (23), 254-271.
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). (2021). <https://setav.org/assets/uploads/2021/08/R190.pdf>. (erişim tarihi: 01.11.2021)
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge university press.
- Telli, S. G., Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Triyason, T., Tassanaviboon, A., Kanthamanon, P. (2020, July). Hybrid Classroom: Designing for the New Normal after COVID-19 Pandemic. In *Proceedings of the 11th International Conference on Advances in Information Technology* (pp. 1-8).
- Türker, A., and Dündar, E. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Üzerinden Yürütülen Uzaktan Eğitimlerle İlgili Lise Öğretmenlerinin Görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- Türkiye Sanayici ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD). 2021. <https://tusiad.org › raporlar › item › download>. (erişim tarihi: 16.11.2021)
- Xie, X., Siau, K., Nah, F. F. H. (2020). COVID-19 pandemic—online education in the new normal and the next normal. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 22(3), 175-187.
- Yaman, B. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye ve Çin’de uzaktan eğitim süreç ve uygulamalarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(Pandemi Özel Sayısı), 1-1.

- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK). (2021). <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3225>. (erişim tarihi: 19.11.2021)
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği (ÇEDÖ) Geliştirme Çalışması

Online Education Evaluation Scale Development Study

Emine Merve USLU* 
Salih Zeki GENÇ** 

Öz

Bu çalışmanın amacı ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin çevrimiçi eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi amacıyla ölçek geliştirmektir. Araştırmada 2020 – 2021 eğitim öğretim sürecinde çevrimiçi eğitim ile derslere devam eden 720 ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler ile çalışılmıştır. Kapsam geçerliği uzman görüşleri ile sağlanmış olan ölçeğin yapı geçerliğine yönelik inceleme yapmak amacıyla döndürülmüş temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. Alan yazında çevrimiçi eğitim, teknoloji destekli eğitim, uzaktan eğitim modelleri ve bu modellerin temel bileşenlerine yönelik çalışmalar incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda yer alan eğitim anlayışları ve alt boyutları değerlendirilerek geliştirilen ölçme aracının alt boyutları; derslere etki, istekli olmak, öğrenme sorumluluğu, yardımcı kaynaklar, aile etkisi ve bireysel sorumluluklar olarak isimlendirilmiştir. Yapılan ölçümlerin güvenilirliğini belirlemeye yönelik incelemeye göre ölçeğin iç tutarlık katsayısı $\alpha = .761$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin aldıkları çevrimiçi eğitimi farklı boyutlarıyla değerlendirebilmek için geliştirilen ölçme aracının, amacına uygun, geçerli ve güvenilir ölçümler ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi eğitim, Öğrenci, Öğrenme Sorumluluğu, Yardımcı Kaynak, Teknoloji.

Abstract

The aim of this study is to develop a scale for the evaluation of online education processes of primary and secondary school students. The study group of the research participated voluntarily after obtaining written permission from the parents of 720 primary and secondary school students who attended the classes with online education during the 2020-2021 education period. A rotated

* Öğr. Gör., Çanakkale Sosyal Bilimler MYO, Çocuk Gelişimi, E-Posta: merveuslu@comu.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-9727-4160

** Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, E-Posta: szgenc@yahoo.com, Orcid ID: 0000-0001-2345-6789

principal component analysis was carried out in order to examine the construct validity of the scale, whose content validity was provided by expert opinions. In the literature, online education, technology-supported education, distance education models and studies on the basic components of these models have been examined. The sub-dimensions of the measurement tool developed by evaluating the educational understandings and sub-dimensions in the studies examined; influence on lessons, willingness, responsibility for learning, auxiliary resources, family influence and individual responsibilities. According to the examination to determine the reliability of the measurements, the internal consistency coefficient of the scale $\alpha = .761$ was calculated as. It has been determined that the measurement tool developed in order to evaluate the online education of the students with different dimensions, provides valid and reliable measurements suitable for its purpose.

Keywords: Online education, Student, Responsibility to Learn, Assistive Resource, Technology.

Summary

Introduction

With the effect of Covid 19, the last determined type of the Coronavirus, which has become a global epidemic that has affected the whole world, on the field, distance online education applications have been put into practice in order to prevent the interruption of education at all grade levels, with the interruption of education. Distance education, which is a self-directed and self-directed learning model (Knowles, 1975), in which the responsibility of learning is largely the student's, has been put into practice urgently in order to benefit from the learning resources of the education interrupted due to the epidemic.

Current developments in the field of education have made it necessary to give more importance to educational technologies. In the current negative situation, it is aimed to meet the education and training needs and to continue the education with the existing opportunities and opportunities. For the purpose of education-teaching applications, online education was put into practice in our country with the onset of the epidemic, in order to continue the process with the least loss, with the distance education model planned in accordance with the grade level. Through the television channels established for my online education and computer programs originating from the Internet, studies have been carried out to enable students to adapt to these differing educational conditions without interruption.

It has been actively used in primary, secondary and high school and pre-school levels through the Education Information Network established in our country in 2012. By developing the structure of the EBA system, kindergarten; EBA live lesson platform started to be used with primary and high school EBA TV channels. It has been determined that the use of technology and technological resources, which do not adhere to certain rules in terms of place and time, is an important element. Depending on the method determined, this form of education, which has become widespread according to the course of the use of technology in the environment where information and information resources are reached, has made a significant contribution to the education and training that has been interrupted due to the epidemic in the world. In the online education model, which

is offered to the service of the education process through many models and different platforms, the educational technologies developed in accordance with the requirements of the age play a major role. This model, which increases the opportunity for students from different age groups, people of other ages, as well as people of all ages to receive education, also provides equal opportunities in education. The effectiveness of online education activities, which has an important place in the last test in the education process, which is affected by situations such as technological developments and health conditions, is tried to be examined with the Online Learning Scale developed by the researcher.

Method

In accordance with the purpose of the research, 750 primary and secondary school students were studied. It is aimed to develop a measurement tool that includes the evaluation of teaching methods and techniques used in online education, educational materials and educational technologies and students' access to information resources. This study aims to develop a measurement tool with proven validity and reliability that measures students' online education processes according to their different characteristics; It is in the screening model suitable for quantitative research.

Studies to determine the validity and reliability of the Online Education scale were carried out with a total of 720 primary and secondary school students studying online in the 2020-2021 academic year. After removing the data containing erroneous and incomplete data, the study was carried out with the data obtained from 698 students. In the study, the measurement tool was applied to 720 students selected by simple random sampling method. As a result of the examinations, the missing and incorrectly filled scales were removed and 698 scales were analyzed. 45.69% male (N=329) and 54.30% female (N=391) students participated in the research. 16.52% of the students are in the 2nd grade, 17.63% in the 3rd grade, 14.44% in the 4th grade, a total of 326 students 45.27% primary school students, however 11.6% are 5 . Class; 13.6% were 6th grade; 10.55% are 7th Grade; A total of 354 people, 15.13% of whom were 8th grade students, 49.16 middle school students participated in the study. In the study, the measurement tool was applied to 720 students selected by simple random sampling method. As a result of the examinations, the missing and incorrectly filled scales were removed and 698 scales were analyzed. 45.69% male (N=329) and 54.30% female (N=391) students participated in the research. 16.52% of the students are in the 2nd grade, 17.63% in the 3rd grade, 14.44% in the 4th grade, a total of 326 students 45.27% primary school students, however 11.6% are 5 . Class; 13.6% were 6th grade; 10.55% are 7th Grade; A total of 354 people, 15.13% of whom were 8th grade students, 49.16 middle school students participated in the study.

The results obtained from the 5-point Likert-type pre-application scale with 40 questions, which were applied to 720 students gathered for the purpose of scale development, were realized by following the Exploratory Factor Analysis and then the Confirmatory Factor Analysis stages. Obtained results were tabulated and included in the study. During the development process of the Online Education Evaluation Scale , the factor load structure of the scale was tested with Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis. Confirmatory Factor Analysis was performed. The χ^2/sd , AGFI, GFI, CFI, RMSEA and SRMR values that emerged as a result of the analysis were examined and the suitability of the fit index values was checked.

Findings and Discussion

Exploratory Factor Analysis was used to examine the factor structure of the created scale and thus to examine the construct validity. As a result of the Bartlett Sphericity Test ($p=0.000<0.05$), it was determined that there was a significant relationship between the variables subjected to factor analysis. As a result of the test ($KMO=.60$ and above), it was determined that the sample size was sufficient for the factor analysis application. As a result of the Exploratory Factor Analysis, it was observed that the factor load value of three of 23 items remained below 0.40.

This item was removed from the scale and the analysis was repeated. As a result of repeated analysis, it was revealed that there were 19 items and 6 dimensions. It was revealed that the load value was six questions in the first factor, four questions in the second factor, three questions in the third factor, two questions in the fourth and two questions in the fifth factor, and three questions in the sixth factor.

In the study, it was determined that the scale items explained 65% of the explained variance values. The items in the factors were examined and the factors were named. The first factor was named "Influence on Lessons", the second factor was "Willingness", the third factor was "Learning Responsibility", the fourth factor was "Auxiliary Source", the fifth factor was "Family Impact" and the sixth factor was "Individual Responsibility". During the scale development process, the factor structure of the scale was analyzed by Confirmatory Factor Analysis. The first factor of the scale explained 15% of the total variance, the second factor 28%, the third factor 38%, the fourth factor 46%, the fifth factor 54%, and the sixth factor 65%.

The exploratory factor analysis applied in the study was applied. As a result of the analysis, it consists of 6 factors and confirmatory factor analysis was applied using structural equation modeling in order to examine the goodness of fit and construct validity of the scale. The regression coefficients obtained as a result of DFA were calculated. It has been determined that standardized coefficients of .30 and above are at acceptable values. As a result of the analysis made accordingly, it is determined that the standardized coefficients of the item-factor relations related to the scale models vary between .489 and .894 and the values are significant.

Goodness of fit of the model created regarding the results of confirmatory factor analysis as a result of confirmatory factor analysis using the maximum probability technique, the fit indices were $CMIN/df(x^2/sd)=3,009$; $GFI=.886$; $CFI=.945$; $AGFI=.945$; $NFI=.920$; $RMSEA=.054$ and $SRMR=.078$. According to the results obtained, it was determined that the goodness values of the fit indices of the scale were between good and acceptable fit intervals (Bayram, 2010; Meydan & Şeşen, 2011).

Giriş

Tüm dünyayı etkisi altına alan küresel bir salgın haline gelen Koronavirüsün belirlenen son türü olan Covid 19 un alana olan etkisi ile beraber tüm sınıf düzeylerinde eğitime ara verilmesi ile eğitim öğretimin kesintiye uğramasını engellemek adına uzaktan çevrimiçi eğitim uygulamaları hayata geçilmiştir. 2020 yılının Mart ayında Dünya Sağlık Örgütü tarafından dünya çapında bir salgın

olarak ilan edilen Covid-19 Pandemisi (WHO, 2020) sonrası insanlardan insana kısa sürede bulaşan ve ölümcül sonuçlar içeren bu salgın hastalık sürecine ilişkin birçok farklı alan ve iş kolunda çok çeşitli önlemler alınmıştır. Ülkelerden okul öncesi, ilk, orta ve yükseköğretim düzeylerinde dünya toplam öğrenci nüfusunun yaklaşık %90' ı olan 1,6 milyar öğrencinin eğitimine kişilerarası fiziksel teması azaltmak adına ara verilmiştir (UNESCO, 2020). Türkiye'de salgın hastalık sebebi ile eğitimi kesintiye uğrayarak bu durumdan etkilenen öğrenci sayısı toplam 25 milyondur. Bu öğrencilerden 16 milyondan fazlası ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde bulunan öğrencilerden oluşmaktadır. (UNESCO, 2020)

Salgın hastalık sebebiyle kesintiye uğrayan eğitimin öğrenme kaynaklarından yararlanabilmeleri için öğrenme sorumluluğunun büyük ölçüde öğrenende olduğu öz-yönelim ve öz yönetimli bir öğrenme modeli olan uzaktan eğitim (Knowles, 1975) acil olarak uygulamaya konulmuştur. Çevrimiçi eğitim, online eğitim, web tabanlı eğitim, internetten eğitim gibi ifadelerle adlandırılan uzaktan eğitim; öncelikle yükseköğretimde uygulanmaya başlanmış, daha sonra zaman ve mekan sınırlılıklarının az olması sebebiyle tüm yaş gruplarına verilen eğitimde yerini almıştır. Yükseköğretim de daha sık kullanılan ancak 2000'li yılların başından bu yana ilk ve orta düzey eğitim öğretim uygulamalarında da kullanılmaya başlanan uzaktan eğitim fiziksel olarak öğrenci ve eğitimcilerin bir arada bulunmadığı eğitim modelini ifade eder (Moore & Kearsley, 2012)

Yer ve zaman olarak belli kurallara bağlı bulunulmayan, teknoloji ve teknolojik kaynakların kullanımının önemli bir unsur olduğu ve belirlenen yönetime bağlı olarak bilgiye ve bilgi kaynaklarına ulaşıldığı çevrenin eğitime de teknoloji kullanımının seyrine göre yaygınlaşan bu eğitim şekli dünyada yaşanan salgın sebebiyle sekteye uğrayan eğitim ve öğretime önemli bir katkı sunmuştur. Birçok model ve farklı platformlar aracılığı ile eğitim öğretim sürecinin hizmetine sunulan çevrimiçi eğitim modelinde çağın gereklerine uygun olarak geliştirilen eğitim teknolojilerinin büyük bir rol üstlenmektedir. Hem öğrencilerin hem de her yaşta insan eğitim alma olanağını arttıran bu model eğitimde fırsat eşitliğini de sağlamaktadır.

Eğitim ile birlikte; eğitim teknolojilerinin önemli işlemlerinden biri de toplumun zamanın gereklerine uyumunu kolaylaştırmak ve uyumu sağlamaktır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler birçok alana etkisi gibi eğitim öğretim sürecindeki değişim ve yönelimlere rehberlik etmiştir. Yaşanan zaman diliminin öne çıkardığı özelliklere uygun güncel eğitimin önemi dünya çapında etkili olan salgın sürecinde daha da önemli duruma gelmiştir. Uzaktan eğitim uygulamalarında eğitimciler eğitim modeline ilişkin bilgi ve berilerini geliştirirken; eğitsel teknolojileri etkin olarak kullanmaları önemli görülmektedir (Bozkurt, 2020; Cabi, 2018; Naylor ve Nyanjom, 2020).

Son dönemde eğitim teknolojilerine büyük yatırımlar yapma planı olarak uygulamaya konulmasının gereklilik ortaya çıktığı bu dönemde daha iyi anlaşılmıştır. Mevcut yaşanan olumsuz durumda eğitim öğretim ihtiyaçlarının karşılanması, var olan mevcut imkân ve olanaklar ile eğitimi sürdürmek amaçlanmıştır. Eğitim-öğretim uygulamalarının amacına yönelik olarak, sınıf düzeyine uygun olacak şekilde planlanan uzaktan eğitim modeliyle öğrenciye sunulması sürecin en az kayıp ile devam ettirilmesi amacıyla çevrimiçi eğitim, ülkemizde de salgın hastalığın başlamasıyla beraber uygulamaya konulmuştur. Gerek bu alanda oluşturulan televizyon kanalları gerekse internet kaynaklı

bilgisayar programları aracılığı ile öğrenciler bu farklılaşan eğitim öğretim şartlarına ara verilmeden uyum sağlamaları için çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Ülkemizde 2012 yılında kurulan Eğitim Bilişim Ağı üzerinden ilkokul, ortaokul ve lise, okul öncesi düzeylerinde aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. EBA sisteminin yapısı geliştirilerek anaokulu; ilkokul ve lise EBA TV kanalları ile EBA canlı ders platformu kullanılmaya başlanmıştır

Öğrenme sorumluluğunun büyük oranda öğrencilerde bulunduğu, karşılıklı etkileşim ve sosyal gelişimi destekleyen unsurların yüz yüze eğitime nazaran daha geri planda kaldığı çevrimiçi öğrenmenin ülkemizde uzun yıllar bilinmektedir. Belirtilen özellikleri sebebiyle daha çok yetişkinler için uygun olduğu ifade edilen çevrimiçi eğitimin ilk ve ortaöğretim çağındaki K-12 düzeyi öğrencileri için daha anlamlı ve etkili olabilmesi için yetişkinlere uygulanan yöntemlerden ve uygulamalardan farklı şekilde sunulmalıdır. Özellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyi öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri ile dersin amacına uygun olarak kuracakları etkileşim ders içinde buna uygun olarak kullanılacak metotlarla desteklenmelidir. Fiziki sınırlamalardan kurtularak, doğru bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenen, değişen şartlara uyum sağlama becerisini geliştiren özgüven sahibi öğrenciler çevrimiçi eğitim ile sunulan olanaklardan tam anlamıyla yararlanmış olacaktır.

K-12 öğrencilerin bilişsel sosyal gelişimleri başta olmak üzere tüm gelişim alanlarında da farklı gelişim süreçleri sergilemeleri sebebiyle çevrimiçi eğitim sürecinden faydalanma şekilleri de farklılaşacaktır (Bozkurt, 2020). İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde bulunan öğrencilerin çevrimiçi eğitim uygulamalarında iletişim ve sosyalleşme ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir. Özellikle eşzamanlı olarak yürütülmeyen derslerde öğrenciler derslerin anlaşılmayan bölümlerine dair öğretmenleri ile anında iletişim kuramamaları yaşanan sorunlar arasında belirtilmektedir (Kurnaz ve Serçemeli 2020). Bu sorunlar düşünüldüğünde öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin önemi anlaşılacaktır. Uzaktan yürütülen derslerde öğrencilerin yaş ve buldukları sınıf düzeylerine uygun olacak nitelikte etkili iletişim yolları kullanılmalı, derslerde uygun kaynak ve etkinliklere yer verilmeli en önemlisi de sınıf içi farklılıklar ve değişkenler dikkate alınarak etkili öğretim modellerinin kullanımını esas alan eğitim planlamaları yapılmalıdır.

İki yıla yakın süredir uygulanan çevrimiçi eğitimde uygulanan metot ve teknikler, kullanılan eğitim araç ve teknolojinin kullanımı, çevrimiçi eğitim modellerinin niteliğini etkileyen unsurlardır. Bu öğelerden yola çıkarak uygulanan çevrimiçi eğitimin niteliği hakkında bilgi sahibi olabilmek mümkün görülmektedir. Farklı gelişim özelliklerine sahip öğrenci gruplarının bilgisayar ortamında dijital olarak sunulan bilgiyi anlama becerileri farklıdır (Gilster, 1997).

Uzaktan eğitimi, örgün eğitimden ayıran en temel özellik kullanılan teknolojilerdir (Yılmaz ve Horzum, 2005). Teknolojinin imkânlarına bağlı olarak öğrencilerin kullanıma sunulan çevrimiçi eğitim uygulaması ile eğitim ortamlarının farklılaşması sağlamıştır. Gelişen ve değişen dünyanın sunduğu olanak veya olanaksızlık durumlarına bağlı olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkililiğini geliştirmek ve incelemek için farklı çalışmalar yapılmaktadır (O' Neil, 2008; Reiser ve Dempsey, 2012). Özgür ve Tosun (2010) internet destekli Web tabanlı bir eğitim programı lisans düzeyi öğrencilere uygulamış ve bu programın etkililiği yine araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçekle ölçülmüştür. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin çevrimiçi eğitim modeline yönelik tutumları

ve görüşlerini inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte çalışmalarda incelenen değişkenler ilköğretim ve ortaöğretim çevrimiçi eğitim süreci özelliklerine özgü değildir. (Aktaş, 2013; Akgül, 2021; Bakırcı ve Kılıç, 2021). Çevrimiçi eğitim sürecine ilişkin farklı yaş ve öğrenim düzeyinde öğrencilere yönelik hazırlanmış ölçek geliştirme çalışmaları yer almaktadır. (Erdoğan, Bayram ve Deniz, 2007; Liaw, Huang & Chen, 2007; Huang, Backmona & Backmona, 2010; Wilkinson, Roberts & While, 2010; Özgür ve Tosun, 2010; Turan ve Çolakoğlu, 2008;). Farklı yaş grupları için hazırlanmış olan ölçme araçları ilköğretim ve ortaöğretim düzeyi öğrencilerin çevrimiçi öğrenme süreçlerinin incelenmesi için kullanılmaktadır. Çevrimiçi eğitimde nitelik sorununun en önemli sebepleri arasında uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştiren eğitimcilerin b

u uygulamalara ilişkin bilgi, beceri ve tecrübelerinin yetersizliği olduğu belirtilmektedir (He, 2014; Yılmazsoy, Özdiñç ve Kahraman, 2018). Yine eğitimcilerin çevrimiçi uygulamalarına ait yeterli ve görüşlerinin incelendiği araştırmalara rastlamak mümkündür (Horzum, Albayrak ve Ayvaz, 2012; Woodcock vd, 2015).

Eğitim; kültür aktarımı, ekonomik kalkınmaya katkı sağlama ve sosyalleşme sürecinde aktif rol oynamaktadır. Belirtilen özelliklerinden dolayı eğitimin uzun süre duraklaması ve ulaşılmak istenen eğitimsel çıktılara ulaşılamaması bakımından olumsuz durum oluşturmaktadır. Bu durum çevrimiçi eğitim modelinin uygulamaya konmasını zorunlu kılmaktadır. Küresel olarak dijital kullanımın yaygınlaşması Covid-19 salgın süreci ve benzer nitelikte yaşanabilecek süreçlerin yaşanması çevrimiçi eğitim uygulamalarını gerekli kılmaktadır Hergüner-Son ve Dönmez, 2020; Joosten ve Cusatis, 2020; Serttaş ve Kasabalı, 2020). Eğitim sürecine çevrimiçi olarak dâhil olan öğrenciler ile yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde (Metin vd., 2017) öğrencilerin çevrimiçi eğitim ile yürütülen İngilizce dersine ilişkin akademik başarı, tutum ve farklı değişkenlere yönelik analizler gerçekleştirilmiş yüz yüze gerçekleştirilen eğitim ile çevrimiçi İngilizce dersi farklı özellikler bakımından karşılaştırılmış, yapılan araştırma sonucuna göre uzaktan eğitim ile İngilizce eğitimi alan öğrencilerin yüz yüze eğitim alanlara göre akademik başarıları arasında fark olduğu belirlenmiştir. Birişçi, (2013) ve Eygü & Karama (2015), çalışmalarında öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerini inceleyerek elde ettikleri sonuçları ortaya koymuşlardır. Demirel ve Coşkun (2010) ise, çalışmalarında farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik beceri ve tutumları incelemiş, araştırma sonuçlarından elde edilen veriler farklı analizlere göre değerlendirilmiştir. Tanrıku, Tuğcu ve Yılmaz (2010) çalışmalarında; öğrencilere çevrimiçi eğitimde önemli olan faktörleri belirlemeye yönelik sorular yöneltilmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, çevrimiçi eğitimde başarıyı arttıran faktörlerin; etkileşim, işbirliği, erişim kolaylığı ve fonksiyonellik olduğu tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitim ve çevrimiçi eğitim ile ilgili çalışmalar, özellikle öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarında ortaya koydukları tutum, beceri ve davranışları belirlemeye yönelik anket ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Barton, 2020; Burns ve Gottschalk, 2020; Daniel, 2020; Demir Öztürk ve Eren, 2021). Çevrimiçi eğitime ilişkin algı ve tutumların belirlenmesi amacıyla kullanılan ölçme araçlarının sıklıkla üniversite öğrencilerin özelliklerine uygun olacak nitelikte hazırlanmış olduğu görülmektedir (Basilaia ve Kvavadze 2020; Şengün, 2021). İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin çevrimiçi öğrenme süreçlerini incelemek amacıyla geliştirilmiş ölçme aracının bulunmaması; özellikle öğrencilerin uzun sayılabilecek bir süre zarfında devam ettikleri

çevrimiçi eğitim öğretim sürecinin farklı özellikleri ile incelenmesi amacıyla kapsamlı bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de etkili olan salgın hastalık sürecine bağlı olarak uygulanmaya konulan çevrimiçi eğitim modelinin ve bu eğitim modelinin ilköğretim ve ortaöğretim düzeyi öğrencilere etkisinin ölçülmesine yönelik geliştirilen ölçme aracı araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Teknolojik gelişmeler, sağlık koşulları gibi durumların etkilediği eğitim sürecinde kendine son denemede önemli bir yer bulan çevrimiçi eğitim faaliyetlerinin etkililiği araştırmacı tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğrenme Ölçeği ile incelenmeye çalışılmaktadır.

Araştırmanın amaç kapsamında 750 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisi ile çalışma yapılmış. Çevrimiçi eğitimde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri eğitim materyalleri ve eğitim teknolojileri ve öğrencilerin bilgi kaynaklarına erişimine yönelik değerlendirmenin yer aldığı ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Karma araştırma yöntemi nicel ve nitel araştırma yönteminin farklı özellikleri, farklı bakış açılarını bir arada ele alıp çalışmayı daha özgün bir yaklaşım ile ortaya koyma anlayışına dayanmaktadır. Karma yöntemde nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin öne çıkan özellikleri kullanılarak birbirlerinin sınırlı olan noktalarda tamamlaması amaçlanmaktadır. Araştırmada keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Keşfedici (Exploratory) desende öncelikli olarak nitel verilerin toplandığı daha sonra nicel araştırma yöntem basamakları izlenmektedir. Ölçme aracı geliştirilirken kullanılan bu desende öncelikli olarak nitel veriler ile araç değişkenleri, tema ve boyutları belirlenerek ölçme aracının maddeleri belirlenmeye çalışılır (Creswell, 2017) Nitel araştırmanın yaklaşımı fenomenolojidir. Fenomenoloji, kişilerin farklı fenomenlerle ilgili tecrübelerini ve sahip oldukları bilgileri ortaya koymayı amaçlamaktadır (Johnson & Christensen, 2014). Araştırma verileri bu doğrultuda görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Nicel araştırmanın kullanıldığı bölümde tarama modeli kullanılmıştır. Var olan durumun olduğu gibi ortaya konulması esasına bağlı olarak kullanılan tarama modelinde evren içinden belirlenen örneklem ile gerçekleştirilen araştırmalar üzerinden evrende geçerli olan genel durum nicel olarak belirlenmeye çalışılmaktadır (Creswell, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmada, 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında ilkokul ve ortaokul öğrencilerine uygulamak üzere 03.09.2021 tarih ve 15/03 sayılı kararı ile etik kurul izni ve 17/09/2021 tarihli 210.016.8589 sayılı yazısı ile Millî Eğitim Bakanlığı izni alınmıştır. Çevrimiçi Eğitim ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliklerini tespit etmeye yönelik çalışmalar 2020-2021 öğretim yılında çevrimiçi olarak eğitim alan toplam 720 ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Hatalı ve eksik veri içeren veriler çıkarıldıktan sonra 698 öğrenciden elde edilen veri ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin buldukları sınıf seviyeleri ve çalışmaya dâhil edilen öğrenciler basit rastlantısal

örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarını seçilecek olan örneklemin büyüklüğü belirlenen madde sayısının 5-10 katı arasında bir büyüklüğe sahip olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002; Tabachnick ve Fidell, 2007). Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonraki belirlenen öğrenci sayısı kapsamında 326 ilkökul öğrencisi, 354 ortaokul öğrencisi araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu kapsamda 40 maddeden oluşan pilot ölçeğin 10 katından fazla örnekleme ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu da gerekli sayıda örneklem ile çalışıldığı sonucuna varılabilir.

Tablo 1.*Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler*

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
2. Sınıf	119	16.52
3. Sınıf	127	17.63
4. Sınıf	104	14.44
5. Sınıf	87	11.6
6. Sınıf	98	13.61
7. Sınıf	76	10.55
8. Sınıf	109	15.13
<i>İkamet Edilen Yer</i>		
Köy	61	8.47
İlçe	312	43.33
İl Merkezi	347	48.19
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	391	54.30
Erkek	329	45.69

Araştırmada basit rastlantısız örnekleme yöntemi ile seçilen 720 öğrenciye ölçme aracı uygulanmış. İncelemeler sonucu eksik ve hatalı doldurulan ölçekler çıkartılarak 698 ölçek analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 45,69 erkek (N=329), % 54,30 kız (N=391)'tir. Öğrencilerin %16,52'si 2. Sınıf, %17,63'ü 3. Sınıf, %14,44'ü 4. Sınıf toplamda 326 kişi %45,27 ilkökulda öğrenim gören öğrenciler bununla birlikte %11,6'sı 5. Sınıf; %13,6'i 6. Sınıf; %10,55'i 7. Sınıf; %15,13'ü 8. Sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 354 kişi 49,16'sı ortaokul öğrencisi çalışmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacını oluşturan "Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği" geliştirme sürecinde ölçme aracı maddelerini oluşturmak amacıyla öğrenciler ile görüşmeler yapılarak çevrimiçi eğitime ilişkin görüşleri elde edilmiştir. Görüşler ışığında konu ile ilgili çalışmalar taranıp uzman görüşüne başvurularak son hali elde edilen 40 soruluk Çevrimiçi Değerlendirme Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği (ÇEDÖ)'nin Geliştirme Süreci

Çevrimiçi eğitim uygulamasına ilişkin yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak 10 ilkökul, 10 ortaokul öğrencisi ile çevrimiçi eğitim ile

İlgili görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlgili araştırmalar ve yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre hazırlanan madde havuzu uzman görüşü doğrultusunda düzeltmelere tabi tutulmuş ölçme aracının 40 sorudan oluşan ön uygulama şekli oluşturulmuştur.

Ölçme aracı geliştirilirken;

- Problem durumu belirlenmiş.
- Nitel araştırma yöntemi kapsamında görüşme yapılmıştır.
- Madde havuzu problem durumuna ilişkin maddeler belirlenerek oluşturulmuş.
- Eğitim Bilimleri ve Türkçe Eğitimi alanında uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşler doğrultusunda ölçme aracının maddelerinin son halinin verilmesidir.
- Elde edilen veriler analiz edilmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizinde bazı maddeler ölçekten çıkarılmış, son hali ile 36 maddelik doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir.

Görüşmeler sonucunda ulaşılan veriler uzman görüşüne sunulmuş gerekli düzeltme ve dönütler sonucunda madde havuzu düzenlenerek 720 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek 19 maddeden oluşan ölçeğin son hali verilmiştir.

Olumsuz yargı içeren maddeler ters kodlanmış ve buna göre puanlanmıştır. Ölçek 5'li likert tipi şeklinde oluşturulmuştur. 1-hiç katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3 – kararsızım, 4 – katılıyorum, 5 – tamamen katılıyorum şeklinde seçenekler oluşturulmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Ölçek geliştirme amacıyla toplanan 720 öğrenciye uygulanan 40 soruluk 5'li likert tipli ön uygulama ölçeğinden elde edilen sonuçlar öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) daha sonra da Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) aşamaları takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak çalışmaya dahil edilmiştir.

Faktör Analizi

Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği (ÇEDÖ) geliştirme sürecinde ölçeğe ait faktör yük yapısı Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış. Analiz sonucunda ortaya çıkan χ^2/sd , AGFI, GFI, CFI, RMSEA ve SRMR değerleri incelenmiş ve uyum indeks değerlerinin uygunluğuna bakılmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi için SPSS; Doğrulayıcı Faktör Analizi için SPSS AMOS programı kullanılmıştır. Oluşturulan taslak ölçek 344 ilkökul, 354 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Toplanan veriler Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) aşamaları takip edilerek analiz edilmiştir.

Ön Uygulama

Oluşturulan pilot ölçek taslak formu 5'li likert tipi ile hazırlanarak 1-hiç katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3 – kararsızım, 4 – katılıyorum, 5 – tamamen katılıyorum biçiminde puanlama

yapılmıştır. Çalışmanın taslak ölçeği ilkokul-ortaokul öğrencisine uygulanmış. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı, incelenmiştir.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

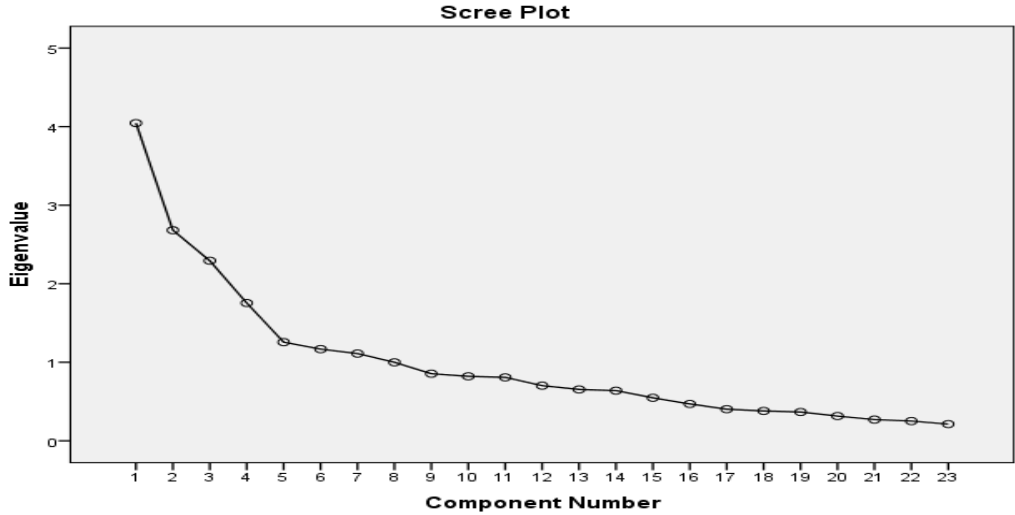
Oluşturulan ölçeğin faktör yapısını incelemek dolayısıyla yapı geçerliliği incelemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Yapılan Bartlett Sphericity Testi sonucunda ($p=0,000<0,05$) faktör analizine tabi tutulan değişkenler arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Test sonucunda (KMO=,60 ve üzeri) örneklem büyüklüğünün faktör analizi uygulaması için yeterli olduğu belirlenmiştir. Sonuca ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo2.

KMO and Bartlett's Test

<i>Kaiser - Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy</i>		<i>.742</i>
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi Square	4932.581
	df	253
	Sig	.000

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda, 23 maddeden üç tanesinin faktör yük değeri 0.40 altında kaldığı görülmüştür. Bu madde ölçekten çıkarılıp analiz tekrar yapılmıştır. Tekrarlanan analiz sonucunda ise 19 madde ve 6 boyut olduğu ortaya çıkmıştır. Birinci faktörde altı soru, ikinci faktörde dört soru, üçüncü faktörde üç soru, dördüncü ve beşinci faktörde iki soru, altıncı faktörde ise üç soru olarak yük değeri aldığı ortaya çıkmıştır.



Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot)

Şekil 1'de Yamaç grafiğinde yer alan faktör değerlerine bakılmış ve 1. Sorudan sonra birleşenin keskin iniş yaptığı 6. Birleşenden sonra ise yatay olarak kırılmalar olduğu görülmektedir. Yamaç grafiğinden de görüldüğü üzere ölçek 6 faktör olarak belirlenmiştir.

Tablo 3'de faktör yüklerini gösteren döndürülmüş bileşenler matrisi (Rotated Component Matrix) verilmiştir.

Tablo 3.

Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Deseni

	Component					
	1	2	3	4	5	6
Madde 22	.818					
Madde 21	.772					
Madde 20	.726					
Madde 24	.721					
Madde 23	.694					
Madde 14	.623					
Madde 16		.864				
Madde 15		.851				
Madde 17		.847				
Madde 7		.366				
Madde 2			.847			
Madde 1			.775			
Madde 3			.712			
Madde 10				.877		
Madde 9				.852		
Madde 18					.894	
Madde 19					.893	
Madde s12						.771
Madde 13						.644
Madde s8						.489

Tablo 3'de verilen faktör analizi sonuçlarında görüldüğü gibi döndürme sonrası maddelerin toplam 6 faktör altında toplandığı, faktör yük değerlerinin yeterli düzeyde olduğu ve her bir

maddenin bulunduğu faktörü temsil ettiği sonucuna varılmıştır. Maddelerin yük değerlerinin 0,366 ile 0,894 arasında olduğu bu değerlerin de kritik değer olarak kabul edilen 0,50 den yüksek olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2002). Ölçek maddelerinin, açıklanan varyans değerlerinin %50 oranından fazlasını açıklaması gerekmektedir. Çalışmada ise ölçek maddelerinin, açıklanan Varyans değerlerinin %65 ini açıkladığı tespit edilmiştir. Faktörlerin içerisinde yer alan maddeler incelenerek faktörler isimlendirilmiştir. Birinci faktör “Derslere Etki”, ikinci faktör “İstekli olmak”, üçüncü faktör “Öğrenme Sorumluluğu”, dördüncü faktör “Yardımcı Kaynak”, beşinci faktör “Aile Etkisi” ve altıncı faktör “Bireysel Sorumluluk” olarak adlandırılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde faktör yapısı ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi (Comfirmatory Factor Analysis) ile analiz edilmiştir. Ölçeğin birinci faktörünün toplam varyansın %15’ini, ikinci faktör %28’ini, üçüncü faktör %38’ini, dördüncü faktör %46’sını, beşinci faktör %54’ünü, altıncı faktör %65’ini açıklamaktadır. Ölçeğin toplam açıkladığı varyansın %50 ve üzeri olması beklenmektedir. Buna bağlı olarak ölçeğin açıkladığı varyansın olması gereken düzeyde olduğu görülmektedir

Açımlayıcı faktör analizinde binişik maddeleri 1 faktör yükleri arasında .10 luk fark bulunan maddeler ve madde yük değerleri .40 dan küçük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 6 faktör ve 19 maddeden oluştuğu ve ölçek maddelerinin faktör yükleri ve hangi faktörde yer aldıkları belirlenmiştir.

Tablo 4.

Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği Madde-Faktör İlişkisi Tablosu

<i>Faktör</i>	<i>Faktör Adı</i>	<i>İlgili Maddeler</i>	<i>Alınabilecek puan aralığı</i>
FAKTÖR 1	Derslere Etki	Çevrimiçi eğitim sürecinde fen bilimleri derslerinde zorlanırım.	6-30
		Çevrimiçi eğitim sürecinde hayat bilgisi/ sosyal bilgiler derslerinde zorlanırım.	
		Çevrimiçi eğitim sürecinde matematik derslerinde zorlanırım.	
		Çevrimiçi eğitim sürecinde Türkçe derslerinde zorlanırım.	
		Çevrimiçi eğitim sürecinde yabancı dil derslerinde zorlanırım.	
		Çevrimiçi eğitim sürecinde derslerde zorlanmadım.	

FAKTÖR 2	İstekli Olmak	Çevrimiçi eğitim sürecinde ders çalışmaya yönelik isteğim azaldı. Çevrimiçi eğitim sürecinde ödev-proje – araştırma yapmaya yönelik isteğim azaldı. Çevrimiçi eğitim sürecinde dersleri takip etmeye yönelik isteğim azaldı. Çevrimiçi eğitim sürecinde derse katılım sağlamaya yönelik isteğim azaldı.	4-20
FAKTÖR 3	Öğrenme Sorumluluğu	Çevrimiçi eğitim sürecinde dersleri kendi başıma takip ederim. Çevrimiçi eğitimde öğretmenimin yönergelerini kendi başıma uyarım. Çevrimiçi eğitimde sorularımı öğretmenime sorarım.	3-15
FAKTÖR 4	Yardımcı Kaynaklar	Çevrimiçi eğitim sürecinde yardımcı yazılı kaynaklardan yararlandım. Çevrimiçi eğitim sürecinde öğretmen ders anlatırken yardımcı kitaplardan yararlandım.	2-10
FAKTÖR 5	Aile Etkisi	Çevrimiçi eğitim sürecinde aile üyelerimin yanımda bulunması ders başarımlı olumsuz etkiler. Çevrimiçi eğitim sürecinde aile üyelerimin yanımda bulunması dersi takip etmemi olumsuz etkiler.	2-10
FAKTÖR 6	Bireysel Sorumluluk	Yüz yüze eğitime göre çevrimiçi eğitim sürecinde sorumluluğum daha fazladır. Yüz yüze eğitime göre çevrimiçi eğitim sürecinde daha fazla ödev verilmiştir.	2-10

Tablo 5.

Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları

	<i>Derslere Etki</i>	<i>İstek</i>	<i>Öğrenme Sorumluluğu</i>	<i>Yardımcı Kaynak</i>	<i>Aile Etkisi</i>	<i>Bireysel Sorumluluk</i>
Derslere Etki	1	.251**	.038	.114**	-.031**	.025
İstekli olmak	.251**	1	.325**	.026	.093*	.001
Öğrenme Sorumluluğu	.038	.325**	1	.142**	-.060	.190**
Yardımcı kaynak	.114**	.026	.142**	1	-.016	.255**
Aile Etkisi	-.031**	.093*	-.060	-.016	1	.035
Bireysel Sorumluluk	.025	.001	.190**	.255**	.035	1

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısının .31 ile 325 arasında değiştiği, aile etkisi ve istekli olmak alt boyutlarının .05 düzeyinde diğer boyutların birbirleri ile .01 düzeyinde birbirleriyle anlamlı ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Aile etkisi alt boyutu dışında diğer tüm boyutların birbirleri ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Çalışmada uygulanan açımlayıcı faktör analizi ile 6 faktöre karar verilen ölçeğin uyum iyiliğini ve yapı geçerliğini incelemek, faktör yapısını incelemek amacıyla yapısal eşitlik modellenmesi kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi işlemi uygulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen regresyon katsayıları hesaplanmıştır. .30 ve üzeri standartlaştırılmış katsayıların kabul edilebilir olduğu bilinmektedir. Buna göre yapılan analiz sonucu ölçek modellerine ilişkin madde-faktör ilişkilerine ait standartlaştırılmış katsayıların .489 ile .894 arasında değiştiği ve değerlerin anlamlı olduğu belirlenmektedir. DFA sonuçları incelendiğinde 1 madde kontrol edilmiş ve regresyon katsayısının .30 den uzak olduğu görülmüş, ölçekten çıkarılmıştır. DFA sonucunda 19 maddeli 6 faktörlü yapıya son hali verilmiş ve uyum indeksleri incelenmiştir.

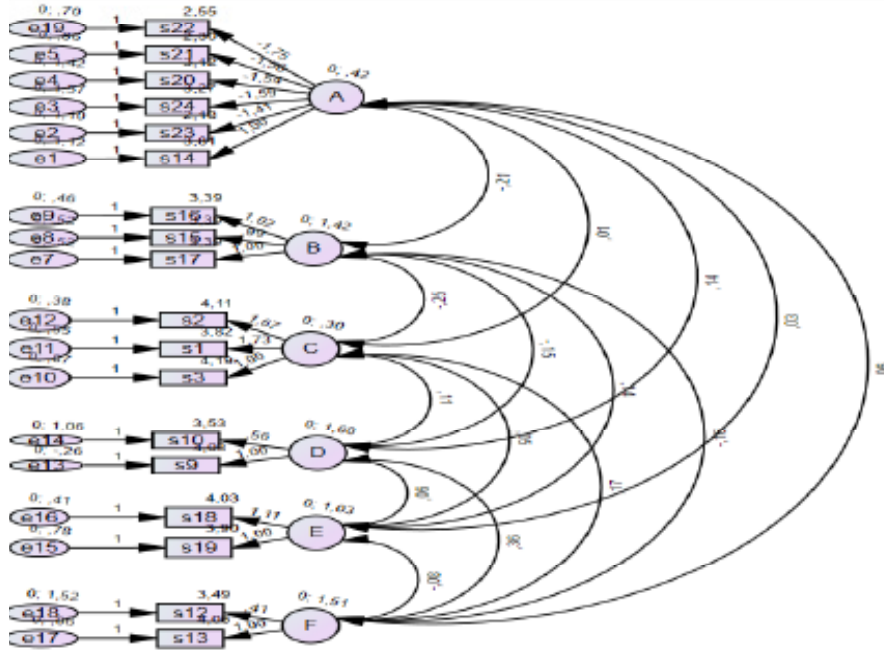
Tablo 6.

Uyum iyiliği indeksi

<i>CMIN/DF</i>	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>	<i>AGFI</i>	<i>NFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMS</i>
3.009	.886	.945	.945	.920	.054	.078

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin oluşturulan modele ait uyum iyiliği indekslerinin (GFI, NFI ve CFI) 0.90'dan büyük değerler almalarının iyi uyum değeri, 1'e yakın değer almalarının çok iyi 0'a yakın değerde bulunmalarının olumsuz kabul edildiği bilinmektedir. RMSEA ise 0.05'ten küçük olmasının iyi uyumu, 0.1'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliğini, Ki-kare/serbestlik derecesi 5'ten küçük olması kabul edilebilir değeri ifade etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Schumacker ve Lomax, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2007; Yılmaz ve Çelik, 2009).

Maksimum olasılık tekniği kullanılarak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri CMIN/DF (χ^2/sd)=3,009; GFI=.886; CFI=.945; AGFI=.945; NFI=.920; RMSEA=.054 ve SRMR=.078 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin uyum indekslerinin iyilik değerleri iyi ve kabul edilebilir uyum aralıkları arasında olduğu belirlenmiştir (Bayram, 2010; Meydan & Şeşen, 2011). Aynı zamanda elde edilen verilerle ölçeğin faktör yapısının kabul edilebilir düzeyde olduğu şeklinde ifade edilebilir. Analiz işlemi için oluşturulan model ve analiz sonucunda elde edilen veriler Şekil 2'de sunulmaktadır.



Şekil 2: ÇEDÖ Yönelik Faktör Yükleri ve Hata Varyansları

Şekil 2 incelendiğinde Doğrulamalı Faktör Analizine ait madde – faktör ilişkisini ifade eden standartlaştırılmış katsayıları yer almaktadır. Doğrulamalı faktör analizinde elde edilen verilerin uyumlu olduğu söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre ölçeğin altı faktörden oluştuğu belirlenmiştir.

Ölçeğin Güvenirliliğine İlişkin Bulgular

Tablo 7.

Çevrimiçi Eğitim Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Cronbach Alpha

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Derslere Etki	.830	6
İstekli olmak	.775	3
Öğrenme Sorumluluğu	.743	3
Yardımcı Kaynak	.764	2
Aile Etkisi	.793	2
Bireysel Sorumluluk	.574	2

Faktörlerin ayrı ayrı iç tutarlık katsayısı incelendiğinde en yüksek değer Faktör 1 “Derslere Etki” faktörüne ait olduğu, en düşük değer ise Faktör 6 “Bireysel Sorumluluk” faktörüne ait olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen ölçeğin yapılan analizler sonucu “Derslere Etki”, “İstekli olmak”, “Öğrenme Sorumluluğu”, “Yardımcı Kaynak”, “Aile Etkisi”, “Bireysel Sorumluluk” boyutlarından ve toplam 19 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucuna göre ölçeğe ait 6 faktör toplam varyansın %65’ ini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçme aracına ilişkin faktör yapısını test etmek için SPSS (AMOS) programı kullanılmış. DFA gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre belirlenen altı faktöre göre uyum İndeksleri $\chi^2/sd=3,009$, GFI=.886, CFI=.945, AGFI=.945, NFI=.920, RMSEA=.054 ve SRMR=.078 değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen değerlerin iyi uyum indeks değerleri olarak kabul edilebilir olduğu tespit edilmiştir.

Ölçme aracı geliştirme sürecinin ilk aşamasında 40 maddelik ölçme aracı ilkokul 2, 3, 4. Sınıf; 326 ve 5, 6, 7. ve 8. sınıf 354 öğrenci olmak üzere toplam 720 öğrenciye uygulanmıştır. Dilin kullanımı, kullanılan ifadelerin anlaşılabilirliği ve cevaplanabilirliği açısından 10 ilkokul ve 10 ortaokul öğrencisiyle ön uygulama yapılmıştır. Kapsam geçerliği ve görüş bakımından Eğitim Bilimleri uzmanı üç öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ve öğrencilerin geri bildirimleri dikkate alınmış, ölçek maddelerinde gerekli değişiklikler yapılarak uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Ölçme aracının yapı geçerliliğini test etmek amacıyla yapılan açıklayıcı faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısı hesaplanıp Bartlett küresellik testi uygulanarak incelenmiştir. Yapılan analiz sonucu belirlenen KMO katsayısı (.742) Bartlett küresellik testi sonucu ($\chi^2= 4932.581$, $p=0.000$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ölçek verilerinin faktör analiz için uygun olduğu tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlerin yük değerlerinin .489 ile .894 arasında değiştiği altı faktörden oluşan ölçek faktörlerinin toplam varyansın %65 ini açıkladığı, ölçek tamamına ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi yapılan analizlere göre Cronbach Alpha (α) değerinin .826 – 0.534 arası değiştiği belirlenmiştir. Ölçme aracına yönelik yapılan analizler sonucunda ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin çevrimiçi eğitim süreçlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçek ile geçerli ve güvenilir ölçümün yapılabileceği söylenebilir.

Gelişen ve değişen şartlara uygun şekilde sunulan çevrimiçi eğitim farklı altı boyutla ele alarak değerlendirme ölçme aracı oluşturulmuştur. Son dönemde olumsuz şartların bir gereği olarak da eğitim öğretim sürecinde çokça kullanılan çevrimiçi eğitim uygulamalarının etkililiğini belirlemeye rehberlik edeceği düşünülmektedir. Çevresel eğitim uygulamalarına ilişkin yapılacak planlamalar ve bilimsel çalışmalara ölçme açısından elde edilen verilerin ışık tutacağı düşünülmektedir. Çevrimiçi eğitim uygulamalarına ait incelemelerin sıklıkla yükseköğretim düzeyi öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmalardan oluştuğu belirlenmiştir (Şengün, 2021; Basilaia ve Kvavadze, 2020; Agormedah, Henaku, Ayite ve Ansah, 2020; Levy, Brandon ve Studart 2020).

Farklı yaş gruplarının sahip oldukları gelişim özelliklerine bağlı olarak öğrenme yaklaşımları ve bilgiye ulaşma rolleri de farklılık göstermektedir. Buradan yola çıkarak bilişsel ve sosyal gelişim özellikleri farklılık gösteren ilkokul ve ortaokul düzeyi öğrencilerin çevrimiçi uygulamalara ilişkin öğretim yöntemleri ve kaynakları dikkate alınarak planlanmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçek ile ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrencilerin çevrimiçi eğitim öğretim süreçleri

değerlendirilebilecektir. Çevrimiçi eğitim sürecine yönelik hazır bulunuşluğun ölçülmesine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yer almaktadır (Bernard vd., 2004; Hung vd. 2010). Topalak, (2021); Akyürek (2020); Balaman ve Tiryaki (2021), çalışmalarında online eğitim sürecinde yaşanan problemlerin teknolojik aksaklıklardan ve bağlantı sorunlarından olduğunu bu nedenle de online eğitimin verimliliğinin azaldığını ifade etmişlerdir. Online eğitime hazırlıksız geçmeden kaynaklı öğrencilerin uyum sağlama, sistemi öğrenmede zorluk yaşama, odaklanma, deneyim eksikliklerinden kaynaklı olumsuz etkileri birçok çalışmada belirlenmiştir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Sarıbaş ve Meydan, 2020; Bircan vd., 2018).

Teknoloji kullanımı ile desteklenen çevrimiçi eğitimin küçük yaşlardaki öğrenciler için nasıl şekillendirileceği, öğrenme ve öğretme sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiği, daha büyük yaşlarda bulunan öğrenme sorumluluğunu alabilen öğrencilere uygulanan çevrimiçi eğitim modeli ile daha küçük yaşlardaki öğrenciler için sunulan uygulamalarda dikkat edilmesi gereken hususlar ve önemsenmesi gereken öğeler farklılaşmaktadır. Bayındır (2021), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki görüşlerini almış, çevrimiçi eğitim sürecinde teknolojinin aktif kullanılmasının derslerin dijital materyallerle desteklenmesi, öğrencilerin doğru teknoloji kullanımı öğrenmelerine bir fırsat olacağı; öğretmenlerin de farklı alternatif yollar bularak dersleri farklı yöntemlerle işlemeleri gibi birçok olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir. Adams, Sumintono, Mohamed ve Noor (2018), çalışmalarında genç nüfusun teknoloji ve internet kullanımına hâkim olmaları sebebiyle çevrimiçi eğitimde adaptasyon süreçlerinin daha kısa olduğu; aynı zamanda kolay bir şekilde sürece uyum sağladıkları ortaya çıkmıştır.

Değişen küresel ve toplumsal şartların zaman zaman zorunlu kıldığı, çevrimiçi uygulamaların gelecek sürecin vazgeçilmez eğitim modeli olduğu düşünülürse bu eğitim uygulamasına ilişkin yapılacak değerlendirme çalışmaları bu alanda gerçekleştirilen eğitim öğretim uygulamalarının niteliğini arttıracaktır. Bu alanda gerçekleştirilecek eğitim programlarına temel teşkil edecek değerlendirme sonuçlarına bu ölçme aracı aracılığı ile ulaşılabilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun 03.09.2021 tarih ve 15/03 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Adams, D., Sumintono, B., Mohamed, A., & Noor, N. S. M. (2018). E-learning readiness among students of diverse backgrounds in a leading Malaysian Higher Education Institution. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15 (2), 227-256.
- Agormedah, E. K., Henaku, E. A., Ayite, D. M. K., & Ansah, E. A. (2020). Online learning in higher education during COVID-19 pandemic: A case of ghana. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 3 (3), 183-210.
- Akgül, G. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi], Uşak Üniversitesi, Uşak.

- Aktaş, M. (2013). Fen ve teknoloji dersinde web tabanlı uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyürek, R. (2020). The views of lecturers about distance music education process in the pandemic period. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5 (13), 1790-1833.
- Bakırcı, H, Kılıç, K. (2021). Eğitim Bilişim Ağı Video Modüllerinin Fen Bilimleri Dersinde Kullanımına İlişkin Sekizinci Sınıf Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 685-705. DOI: 10.33711/yyuefd.919600
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Coronavirüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (1), 52-84.
- Barton, D. C. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on field instruction and remote teaching alternatives: Results from a survey of instructors. *Ecology and Evolution*, 10 (22), 12499-12507.
- Basilaia, G., & Kavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5 (4), 1-9.
- Bayındır, N. (2021). Online Eğitimde Öğretimin Niteliğinin Arttırılmasına İlişkin Öğretmen Değerlendirmeleri. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (1) , 14-20 . DOI: 10.47257/busad.867979
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş AMOS Uygulamaları*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.
- Bernard, R.M., Brauer, A., Abrami, P.C., & Surkes, M. (2004): The Development of a Questionnaire for Predicting Online Learning Achievement, *Distance Education*, 25 (1), 31-47.
- Bircan, H., Eleroğlu, H., Arslan R. ve Ersoy, M. (2018). Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinin uzaktan eğitimde sunulan derslere yönelik bakış açısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5 (12), 91-100.
- Birişçi, S. (2013). Çevrimiçi ve sınıf ortamlarında grup çalışmasına dayalı problem çözme süreçlerinin incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6 (3), 112-142.
- Burns, T. and F. Gottschalk (eds.) (2020), *Education in the digital age: Healthy and happy children*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1209166a-en>.
- Büyüköztürk, Y. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 32 (32) , 470-483 .
- Cabı, E. (2018). Uzaktan eğitim ile bilgisayar okuryazarlığı öğretimi: Eğitimden deneyimleri. *Başkent University Journal of Education*, 5 (1), 61-68.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni* S. B. Demir (Çev., Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J.W. (2017). Temel ve Geliştirilmiş Karma Yöntem Desenleri. M. Demir (Çev. Ed.). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. Ankara: Pegem Akademi
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96.
- Demir Öztürk, S. ve Eren, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5 (2), 144-163.
- Demirel M. ve Coskun Y. D.(2010). A study on The Assesment Of Undergraduate Students Learning Preference, *Procedia Social and Behavioral Sciences* (2) 4429–4435.

- Erdoğan, Y., Bayram, S., ve Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 4 (2), 1-14.
- Eygü, H , Karaman, S . (2015). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 36-59.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley
- He, Y. (2014). Universal Design for Learning in an Online Teacher Education Course: Enhancing Learners' Confidence to Teach Online. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10 (2): 283-297.
- Hergüner, G., Son, S. B., Hergüner-Son, S., & Dönmez, A. (2020). The effect of online learning attitudes of university students on their online learning readiness. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 19 (4), 102-110.
- Horzum, M., Albayrak, E. ve Ayvaz, A . (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13 (1) , 55-72 .
- Huang, Y., Backman, S. J., ve Backman, K. F. (2010). Student attitude toward virtual learning in second life: A flow theory approach. *Journal of Teaching in Travel ve Tourism*, 10, (4), 312-334.
- Hung, M.L., Chou, C., Chen, C.H., & Own, Z.Y. (2010). Learner Readiness for Online Learning: Scale Development and Student Perceptions. *Computers & Education*, 55, 10801090.
- Joosten, T., & Cusatis, R. (2020) Online learning readiness. *American Journal of Distance Education*, 34(3), 180 - 193. DOI: 10.1080/08923.647.2020.1726167.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Kurnaz, E. ve Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2 (3): 262-288.
- Liaw, S. S., Huang, H. M., ve Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers ve Education*, (49), 1066-1080.
- Metin, A. , Karaman, A. ve Şaştım, Y. (2017). Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sistemine Bakış Açısı ve Uzaktan Eğitim İngilizce Dersinin Verimliliğinin Değerlendirilmesi: Banaz Meslek Yüksekokulu . *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 640-652.
- Meydan C. H. ve Şeşen H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi Amos Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Moore, M., and Kearsley, G. (2012). *Distance education: a system view of online learning*. Canada: Wadsworth
- Naylor, D., ve Nyanjom, J. (2020). Educators' emotions involved in the transition to online teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, online frst.. <https://doi.org/10.1080/07294.360.2020.1811645>
- O'Neil, H. F. (Ed.). (2008). *What works in distance learning: Sample lessons based on guidelines*. Charlotte, NC: Information Age.
- Özgür, H., ve Tosun, N. (2010). İnternet Destekli Eğitimin E-Öğrenme Tutumlarına Etkisi. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*, İstanbul.
- Reiser, R. A., ve Dempsey, J. V. (2012). *Trends and issues in instructional design and technology* (3rd ed.). *Upper Saddle River, NJ: Erlbaum*.
- Sarıbaş, M. & Meydan, A. (2020). Coğrafya bölümü öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumları. *Türk Coğrafya Dergisi*, COVID-19 ÖZEL SAYISI, 95-106. DOI: 10.17211/tcd.811297
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 40-53.
- Serttaş, Z., & Kasabalı, A. (2020). Determining the English preparatory school students' readiness for online learning. *Near East University Journal of Education Faculty (NEUJEF)*, 3(2), 66-78.
- Şengün, G. Farklı Üniversitelerde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Kahramanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 94-102
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tanrikulu Z., Tugcu C. ve Yılmaz, S. (2010). E-University: Critical Success Factors, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (2)1253–1259.
- Topalak, Ş. (2021). Müzik Öğretmenlerinin Bakış Açısından Pandemi Döneminde Online Eğitim. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 291-308. DOI: 10.17860/mersinefd.935863
- Turan, A. H., ve Çolakoğlu, B. E. (2008). Yüksek öğrenimde öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesinde ampirik bir değerlendirme. *Doğu Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 106-121.
- UNESCO. (2020, April 17). COVID-19 *Educational Disruption and Response*. Retrieved April 17, 2020, from UNESCO: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020, March 4). 290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response. Retrieved April 17, 2020, from UNESCO: <https://en.unesco.org/news/290-million-students-out-school-due-covid-19> – unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes
- WHO. (2020). Q&A on coronaviruses (COVID-19). <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/q-a-coronaviruses> (Erişim Tarihi: 8 Ekim 2021).
- Wilkinson, A., Roberts, J., ve While, A. E. (2010). Construction of an instrument to measure student information and communication technology skills, experience and attitudes to e-learning. *Computers in Human Behavior*, 26, 1369–1376
- Woodcock, S., Sisco, A. ve Eady, M. (2015). The learning experience: Training teachers using online synchronous environments. *Journal of Educational Research and Practice*, 5 (1), 21-34.
- Yılmaz, K. ve Horzum, B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 103-121.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *Lirsel ile yapısal eşitlik modellemesi-1*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Yılmazsoy, B., Özdiñç, F. ve Kahraman, M. (2018). Sanal Sınıf Ortamındaki Sınıf Yönetimine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 513-525.

EKLER

ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1-Çevrimiçi eğitim sürecinde fen bilimleri derslerinde zorlanırım.					
2-Çevrimiçi eğitim sürecinde hayat bilgisi/ sosyal bilgiler derslerinde zorlanırım.					
3-Çevrimiçi eğitim sürecinde matematik derslerinde zorlanırım.					
4-Çevrimiçi eğitim sürecinde Türkçe derslerinde zorlanırım.					
5-Çevrimiçi eğitim sürecinde yabancı dil derslerinde zorlanırım.					
6-Çevrimiçi eğitim sürecinde derslerde zorlanmadım.					
7-Çevrimiçi eğitim sürecinde ders çalışmaya yönelik isteğim azaldı.					
8 - Çevrimiçi eğitim sürecinde ödev-proje - araştırma yapmaya yönelik isteğim azaldı.					
9 - Çevrimiçi eğitim sürecinde dersleri takip etmeye yönelik isteğim azaldı.					
10 - Çevrimiçi eğitim sürecinde derse katılım sağlamaya yönelik isteğim azaldı.					
11 - Çevrimiçi eğitim sürecinde dersleri kendi başıma takip ederim.					
12 - Çevrimiçi eğitimde öğretmenin yönergelerini kendi başıma uyarım.					
13 - Çevrimiçi eğitimde sorularımı öğretmene sorarım.					
14 - Çevrimiçi eğitim sürecinde yardımcı yazılı kaynaklardan yararlandım.					
15 - Çevrimiçi eğitim sürecinde öğretmen ders anlatırken yardımcı kitaplardan yararlandım.					
16 - Çevrimiçi eğitim sürecinde aile üyelerimin yanımda bulunması ders başarımlarımı olumsuz etkiler.					
17 - Çevrimiçi eğitim sürecinde aile üyelerimin yanımda bulunması dersimi takip etmemi olumsuz etkiler.					
18-Yüz yüze eğitime göre çevrimiçi eğitim sürecinde sorumluluğum daha fazladır.					
19-Yüz yüze eğitime göre çevrimiçi eğitim sürecinde daha fazla ödev verilmiştir.					

Psikolojik Danışmanların Danışma Öz Yetkinliklerinin Duyusal Zekâ ve Yaşam Doyumlarına Göre İncelenmesi*

Examination of Counseling Self-Efficacy of Counselors According to Emotional Intelligence and Life Satisfaction

Ömer BATAL** 
Durmuş ÜMMET*** 

Öz

Bu araştırmada, psikolojik danışmanların danışma öz yetkinlikleri ile duygusal zekâ ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılmış yaşları 25 ile 65 yaş arası 294 psikolojik danışman oluşturmuştur. Araştırma ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak 'Kişisel Bilgi Formu', 'Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği (PDÖYÖ)', 'Rotterdam Duyusal Zekâ Ölçeği (RDZÖ) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik danışmanların danışma öz yetkinliklerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumunu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca psikolojik danışmanların danışma öz yetkinliği üzerinde duygusal zekânın ve yaşam doyumunun anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Duyusal zekânın alt boyutlarından olan başkalarının duygularını değerlendirme ve başkalarının duygularını kontrol etme boyutlarının psikolojik danışmanların danışma öz yetkinliği için anlamlı yordayıcıları olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Danışman Öz Yetkinliği, Duyusal Zekâ, Yaşam Doyumu

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde yürüttüğü "Psikolojik danışmanların danışma öz yetkinliklerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarına göre incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar, Uzm. Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: omerbatal@yahoo.com, Orcid ID: 0000-0001-6540-5402

*** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: dummet@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-8318-9026

Abstract

In this research, it is aimed to examine counseling self-efficacy of counselors according to emotional intelligence and life satisfaction. The sample of the research consisted of 294 psychological counselors aged between 25 and 65, reached by convenient sampling method. Relational research model was used in the research. 'Personal Information Forms', 'Psychological Councillor Self Competence Scale', 'Rotterdam Emotional Intelligence Scale' and 'Satisfaction With Life Scale' were used as data collection tools in the research. As a result of the research, it was determined that there is a statistically significant relationship between the counseling self-competence of psychological counselors, emotional intelligence and life satisfaction. In addition, it was determined that emotional intelligence and life satisfaction were significant predictors of counseling self-efficacy of psychological counselors. It has been determined that evaluating the emotions of others and controlling the emotions of others, which are sub-dimensions of emotional intelligence, are not significant predictors of counseling self-competence of psychological counselors.

Keywords: Psychological counselor, self competence, emotional intelligence, life satisfaction.

Summary

Introduction

When doing a job, every person perceives whether he/she will complete it successfully, and this perception is called "self-efficacy." Bandura (2001), who first used this concept, defined self-efficacy as "the individual's beliefs and attitudes towards himself/herself to solve a problem he/she is faced with, meet the responsibilities expected from him, or engage in various behaviors." The concept of counselor's self-efficacy, including the opinions and beliefs of counselors concerning the management of their Ag sessions, also affects the counseling session positively or negatively. It is thought that the self-efficacy of psychological counselors is also linked to their emotional intelligence (Çapri & Demiröz, 2016). According to Carusa, Mayer, and Salovey (2002), issues such as people's capability to receive messages referred to them from their environment, to examine these messages mentally, and to diagnose these messages healthily have been explained with the notion of emotional intelligence in recent years, and its effects have been heavily debated. It has been assumed that the self-efficacy of psychological counselors and life satisfaction, which is one of the essential concepts of positive psychology, might be related concepts. Some researchers have explained the concept of life satisfaction as psychological well-being, and some have explained it as life satisfaction. Some researchers likewise use this concept in terms of pleasure and quality of life. From this point of view, life satisfaction expresses satisfaction with life. Generally used to explain happy individuals, this concept is also a component of subjective well-being (Batan, 2016).

From this viewpoint, it can be stated that the concepts of self-efficacy, emotional intelligence, and life satisfaction are related to each other. Changing these concepts, either positively or negatively, affects all elements in the life of individuals, predominantly work and family. The primary purpose of this study is to examine the counseling self-efficacy of psychological counselors concerning emotional

intelligence and life satisfaction. Within this framework, answers to the following questions were sought:

1. Are there any significant relationships between counseling self-efficacy and counselors' emotional intelligence and life satisfaction scores?
2. Do psychological counselors' emotional intelligence and life satisfaction scores predict their counseling self-efficacy scores?

Method

In this study, the relational screening model was used to analyze the relationship between the counseling self-efficacy of counselors and their emotional intelligence and life satisfaction. The research group consists of 294 psychological counselors actively working in the public or private sector. In order to collect the data, Counselor Self-Efficacy Scale (CSES), Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS), and Satisfaction with Life Scale (SWLS) were used. The analysis of the data was carried out with SPSS 25. Pearson Correlation was used to determine the relationships between the scales. Stepwise Multiple Regression Method was applied to analyze the relationship of Counselor Self-Efficacy Scale scores with Rotterdam Emotional Intelligence Scale and Satisfaction with Life Scale scores.

Findings

Considering the results obtained; CSES total scores with REIS total ($r=.451$), Self-focused emotion appraisal ($r=.430$, $p<.01$), Other-focused emotion appraisal ($r=.392$), Self-focused emotion regulation ($r=.276$) and Other-focused emotion regulation ($r=.395$) sub-dimension scores were positively correlated. Effective service sub-dimension scores with REIS total ($r=.420$), Self-focused emotion appraisal ($r=.493$), Other-focused emotion appraisal ($r=.345$; $p<.01$), Self-focused emotion regulation ($r=.260$) and Other-focused emotion regulation ($r=.392$) sub-dimension scores were also found to have significant positive relationships. Transmission for the client sub-dimension scores with REIS total ($r=.387$), Self-focused emotion appraisal ($r=.386$), Other-focused emotion appraisal ($r=.385$), Self-focused emotion regulation ($r=.229$) and Other-focused emotion regulation ($r=.280$) sub-dimension scores were also found to have significant positive relationships. It was found that there were positive and significant relationships between SWSL total scores and CSES total ($r=.413$), Effective service ($r=.420$), and Transmission for the client ($r=.270$) sub-dimension scores.

With REIS sub-dimensions as predictors of CSES total scores; Self-focused emotion appraisal, Other-focused emotion appraisal, Self-focused emotion regulation, and Other-focused emotion regulation scores and life satisfaction total scores were taken. The established model was found to be statistically significant. It was seen that REIS sub-dimension scores and SWSL total scores together in the same equation explained 27.8% of CSES total scores. Self-focused emotion appraisal and Other-focused emotion regulation sub-dimensions, and SWSL total scores were found to be significant

predictors of CSES total scores. Other-focused emotion appraisal and Self-focused emotion regulation sub-dimensions were not found to be significant predictors.

Self-focused emotion appraisal, Other-focused emotion appraisal, Self-focused emotion regulation, Other-focused emotion regulation, and SWLS total scores were taken as predictors of CSES Effective service sub-dimension scores. The established model was found to be statistically significant. It was seen that REIS sub-dimension and SWLS scores explained 26.4% of CSES Effective service sub-dimension scores. It was determined that Self-focused emotion appraisal and Other-focused emotion regulation sub-dimension and SWLS total scores were significant predictors of CSES effective service sub-dimension scores. Other-focused emotion appraisal and Self-focused emotion regulation sub-dimensions were not found to be significant predictors.

As the predictors of CSES Transmission for the client sub-dimension scores, the REIS sub-dimensions Self-focused emotion appraisal, Other-focused emotion appraisal, Self-focused emotion regulation, Other-focused emotion regulation, and SWLS total scores were taken. The established model was found to be statistically significant. It was seen that REIS and SWLS scores explained 18.5% of CSES Transmission for the client sub-dimension scores. Self-focused emotion appraisal and Other-focused emotion appraisal sub-dimensions and SWLS total scores were found to be significant predictors of CSES Transmission for the client sub-dimension scores. It was determined that REIS other-focused emotion regulation and Self-focused emotion regulation sub-dimensions were not significant predictors.

Discussion

Life satisfaction refers to being well in different aspects such as happiness and morale, and the dominance of positive emotions over adverse emotions in everyday relationships (Vara, 1999). In this context, it can be thought that psychological counselors with high life satisfaction will focus more on their work, and thus they can see themselves more competent in their field. When the relevant literature was reviewed, some research findings, which support the relationship between counseling self-efficacy of counselors and their life satisfaction and related concepts, were found (Ardıç, 2021; Ekşi, İsmuk, & Parlak, 2015; Özgün, 2007; Pamukçu, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Uslu, 1999; Ümmet, 2017; Yeşilyaprak, 2001). It is seen that the findings of the cited studies are consistent with the results obtained from this study.

Another finding of the study was that emotional intelligence significantly predicted the counseling self-efficacy of counselors. It is known that emotional intelligence is the ability of individuals to understand both their own and others' emotions, distinguish between these emotions, and manage their actions in consideration of this information (Salovey & Mayer, 1990). Assuming that the psychological counseling is also related to the empathy skills of individuals and the ability to express themselves, it can be thought that it might be a natural result of the increase in counseling self-efficacy in parallel with the increase in the emotional intelligence levels of the counselors.

As a result of the research, various suggestions for the relevant applications and researchers are listed below. It can be provided that the applications and courses that will increase emotional intelligence and life satisfaction, which are determined to affect the counseling self-efficacy of the individuals who are psychological counselor candidates at the undergraduate level, can be added to the curriculums. Contents that increase their self-efficacy, emotional intelligence, and life satisfaction can be added to the in-service training of psychological counselors actively working in the field. Research findings indicate that the effect of life satisfaction is higher on counseling self-efficacy. In this context, it is thought that studies that will support psychological counselors and potential candidates to realize the sources of life satisfaction and focus on the favorable aspects in their own lives will be effective in increasing their self-efficacy. On the other hand, it is believed that further studies on different variables that might be effective in the self-efficacy of psychological counselors will contribute to the field.

Giriş

Her insan bir işe başlarken yapacağı işi başarıyla sonuçlandırıp sonuçlandıramayacağına dair bir algıya sahiptir ve bu algı öz yetkinlik olarak adlandırılır. Kavramı ilk kullanan Bandura (2001) öz yetkinliği bireyin karşı karşıya kaldığı bir sorunu çözmesi, kendisinden beklenen sorumlulukları yerine getirmesi veya çeşitli davranışlarda bulunması için kendine yönelik inancı ve tutumları olarak tanımlamıştır. Buradan hareketle bireylerin sahip oldukları öz yetkinlik düzeyleri bireylerin davranışlarını seçmelerini, yüzleştığı zorluklar karşısındaki sabrını ve zorluklar karşısındaki çabalarını da etkilemektedir.

Bandura'nın (1982) ileri sürmüş olduğu öz yetkinlik algısı, bireylerin yaşadıklarını duygulanım üzerinde oldukça etkili olmaktadır. O'na göre öz yetkinlik algısı kişilerin sosyal çevrelerindeki durumlarda başarı, kariyer ve etkinlik düzeyi gibi değişkenler üzerinde harekete geçirici bir faktördür. Öz yetkinlik inancının dört temel kaynağı bulunmaktadır. Bu kaynaklardan ilki bireylerin olumlu ya da olumsuz olarak deneyimledikleri tüm yaşantılardır. İkincisi, heyecan, korku, şaşkınlık gibi birbirlerine benzer duygusal ve fiziksel durumlardır. Üçüncüsü ise bireylerin çevresindekilerinin sergiledikleri davranışlar sonucundaki başarıları ya da başarısızlıklarını gözleme sonucunda oluşan dolaylı yaşantıdır. Son olarak bireye karşı yakın çevresinde bulunan ebeveynler, eşler, arkadaşlar ve diğer bireyler tarafından yapılan sözel ikna çalışmalarıdır.

Bireylerin sahip oldukları öz yetkinlik düzeyleri kesinleşmiş olarak sabit değildir ve dinamik bir yapıdadır. Bireylerin öz yetkinliği çevresinde meydana gelen değişimlere ayak uydurabilecek şekilde birbirleriyle uyumlu olarak çalışan pek çok alt beceriden meydana gelmektedir. Öz yetkinlik inançları, bireylerin sahip oldukları becerileriyle ilgili birden fazla kaynaktan sağladığı bilgiler seçilerek bunların analiz edilmesiyle meydana gelmektedir. Bireylerin bu kaynaklardan gelen bilgiler sayesinde öz yetkinlik inançları sağlam şekilde oluşturulursa bireyin farklı koşullara uyum sağlaması daha kolay bir şekilde olacaktır (Wood ve Bandura, 1989).

Psikolojik danışman öz yeterliği, psikolojik danışmanlarda kendilerinden beklenen görevleri başarıyla yerine getirebilmeleri için beklenen bir özellik olarak görülmektedir ve psikolojik

danışmanın, psikolojik danışma alanındaki performansına ilişkin algısı olarak tanımlanmaktadır. Bu algı sadece bilgi ve beceri düzeyinde değil aynı zamanda psikolojik danışmanın danışana yararlı olabileceği konusundaki inancıdır (Melchert, Hays, Wiljanen, & Kolocek, 1996). Bu inancın yüksek olmasında, alanda uzman kişilerden alınan geribildirimlerin, alanda uzman bir modelin izlenmesinin ve deneyimin önemli ölçüde rolü bulunmaktadır (Lent ve Brown, 2006). Psikolojik danışmanların yaptıkları psikolojik danışma oturumlarını yönetmelerine ilişkin görüş ve inançlarını içeren psikolojik danışman öz yetkinlik kavramı aynı zamanda yapılan psikolojik danışma oturumunu da olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Ümmet, 2017). Lent, Hoffman, Hill, Treistman, Mount ve Singley, (2006) psikolojik danışman öz yeterliğini; aktif olarak çalışan bir psikolojik danışmanın, uzmanı olduğu alana ilişkin kendinden beklenen danışmanlık rolü ile ilişkili becerileri hakkındaki inançları olarak tanımlamışlardır. Larson ve Daniels (1998) ise psikolojik danışmanın, danışanıya yapacak olduğu psikolojik danışma sürecini etkili bir şekilde sürdürebileceğine dair inancı olarak açıklamıştır. Demirel, (2013) psikolojik danışmanların mesleklerini başarılı bir şekilde icra ettirebilmelerinin en önemli belirleyicilerinden birinin öz yeterlik algısı olduğunu belirtmiştir.

Psikolojik danışmanların sahip oldukları danışma öz yetkinliklerinin duygusal zekâ düzeyleriyle ilişkili olduğunu belirtilen araştırmalar bulunmaktadır (Cahn, 2004; Çapri ve Demiröz, 2016). Carusa, Mayer ve Salovey (2002)'e göre insanların çevrelerinden kendilerine yönetilen mesajları alabilmesi, bu mesajları zihinsel olarak incelemesi ve sağlıklı bir şekilde bu mesajları yorumlayabilmesi gibi tüm bu süreçler özellikle son yıllarda duygusal zekâ kavramıyla açıklanmakta ve bunun etkileri tartışılmaktadır. Duygusal zekâ, bireylerin zihinsel süreçlerin etkisiyle sergilemiş olduğu eylemlere yol gösteren, bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri sağlıklı bir şekilde kullanmaya olanak sağlayan ve bireylerin kendisinin ve başkalarının duygularını fark etme, kontrol etme gibi durumları içine alan bir zekâ türü olarak açıklanmıştır (Salovey ve Mayer, 1990).

Bireylerin değişen olaylar ve durumlar karşısında sahip oldukları rolleri yeterli bir şekilde gerçekleştirme sürecinde sadece klasik zekâ (IQ)'nın yeterli olmadığı ve bu durumu destekleyen zekânın ise duygusal zekâ olduğu söylenebilir. Duygusal zekâ tam anlamıyla oluşmadan klasik zekâ tam kapasitesine ulaşmamaktadır (Mayer ve Salovey, 1993). Duygusal zekâ daha çok bireylerin çevre ile olan etkileşiminde ortaya çıkmaktadır. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireyler, pozitif bir hayat bakışına ve daha berrak bir zihin sistemine sahip olmaktadır. Analitik düşünme becerileri yüksek, katı sınırları yumuşatabilme, olandan olmayana doğru akıl yürütme, dikkat seviyeleri gelişmiş ve motivasyon düzeyleri yüksektir. Tüm bu özelliklerin yanında karşılaştıkları zorlu hayat şartlarına duygusal zekâ düzeyleri az olan bireylere kıyasla çok daha kolay bir şekilde cevap oluşturabilmektedirler (Mayer ve Salovey, 1993).

Duygusal zekâ, bireylerin kendilerinde yaşadıkları duyguları öncelikli olarak anlamalarını ve anladıkları duygularını ise doğru bir şekilde idare edebilen, iletişimde bulunduğu bireylerin duygularını da doğru bir şekilde anlayabilen ve empati kurabilen, bireyin kendine yönelik motivasyonunu artırabilen ve aynı zamanda bireyin özgüven duygusunu da artırabilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğan ve Demiral, 2007). Bu etkileri düşünüldüğünde bireylerin sahip oldukları duygusal zekâ düzeylerinin artırılmasına önem verilmesi kaçınılmaz bir gerçek olduğu düşünülmektedir.

Psikolojik danışmanların danışma öz yetkinlik alguları ile yaşam doyumları arasında bir ilişki olup olmadığı bu araştırmanın bir diğer odaklandığı konu olmuştur. Bu çerçevede yaşam doyumunu ile ilgili açıklamalar incelendiğinde; yaşam doyumunu kavramını bazı araştırmacılar psikolojik iyi oluş ile bazıları da yaşam memnuniyetiyle açıkladıkları görülmüştür. Mutluluk ve yaşam kalitesi anlamında kullanan araştırmacılar da mevcuttur. Buradan hareketle yaşam doyumunu, bireyin sürdürdüğü hayattan duyduğu memnuniyeti ifade etmektedir. Genel olarak mutlu bireyleri açıklamak için kullanılan bu kavram aynı zamanda öznel iyi oluşun da bir bileşenidir (Batan, 2016).

Yaşam doyumunu aynı zamanda bireylerin yaşamlarındaki hissettikleri duyguların da bir yansımasıdır. Yaşam doyumunu, bireyin sadece iş, aile gibi spesifik bir alanında değerlendirilebileceği gibi bireyin alan fark etmeksizin tüm alanlarını içine almış bir şekilde de değerlendirilebilir. Yaşam doyumunu bireylerin hissettikleri duygulara ayna tutmakla birlikte duygusal olarak mutluluğun da bir kıstası olarak düşünülebilir (Aşan ve Erenler, 2008).

Yaşam doyumunun sınırlarının çizilmesi bireysel farklılıkların fazla olması nedeniyle oldukça zordur. Yaşam doyumunu etkileyen unsurları tam olarak netleştirmenin kolay olmadığı düşünülmektedir. Literatürde bireylerin sahip oldukları yaşam doyumlarını etkileyen faktörlerin şu şekilde olduğu gözlenmektedir (Baykoçak, 2002):

- Bireyin gündelik hayatından memnun olması,
- Sosyal çevreyle olan ilişkiler,
- Sürdürülen yaşamın anlamlı bulunması,
- Bireyin ekonomik durumu,
- Belirlenen hedefler ve bunlara uyum sağlama,
- Psikolojik ve fiziksel olarak kendini iyi hissetme,
- Pozitif olarak geliştirilen kişisel kimlik algısı.

Tüm bu açıklamalardan hareketle öz yetkinlik kavramı, duygusal zekâ kavramı ve yaşam doyumunu kavramının birbirleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu kavramların olumlu ya da olumsuz olarak değişmesi bireylerin iş, aile başta olmak üzere tüm yaşam alanlarını etkilediği ifade edilebilir. Genel olarak bu kavramların olumlu yönde artması bireyin kendini gerçekleştirme yolunda adım atmasına da olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada özellikle insanla çalışılan bir meslek icra eden psikolojik danışmanların danışma öz yeterliklerini etkileyen değişkenlerin ele alınmış olmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulguların hem psikolojik danışman eğitimlerine hem de psikolojik danışmanlara yönelik yürütülen hizmet içi eğitimlere fikir sunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın temel amacı, psikolojik danışmanların danışma öz yetkinliklerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarına göre incelenmesidir. Bu ana amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Psikolojik danışmanların danışma öz yeterlikleri ile duygusal zekâ ve yaşam doyumu puanları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Psikolojik danışmanların duygusal zekâ ve yaşam doyumu puanları danışma öz yeterlikleri puanlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada, psikolojik danışmanların danışma öz yetkinliklerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumları ile ilişkisini araştırmak amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

İçerisinde çok sayıda katılımcı bulunan bir evren özelinde genellenebilir verilere ulaşabilmek amacıyla, bu evrenin hepsi ya da belirlenen bir kısmı ele alınarak sonuçlandırılabilen çalışmalar genel tarama modelleri olarak bilinmektedir. Tarama modeli temel alınarak yapılan çalışmalar, geçmiş dönemlerde veya şu anda olan bir olaya herhangi bir müdahalede bulunmayarak olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan çalışmalardır. Bu kapsamda ilişkisel tarama modeli, en az bir ya da birden fazla değişkenlerin arasında var olan ilişkinin varlığını ya da yokluğunu, ilişkinin varlığında ise ilişki derecesini bulma hedefiyle kullanılan genel tarama modelleri arasında yer bulan araştırma modelidir (Karasar, 2016).

Araştırma grubu

Araştırma grubunu devlet ya da özel sektörde aktif olarak çalışan 294 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırma grubuna uygun örnekleme yöntemiyle araştırmacı tarafından ulaşılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacının araştırma amacına uygun ve gönüllü olan katılımcılara ulaşması kolay olduğu durumlarda kullanılır (Gravetter ve Forzano, 2012). Katılımcıların 189'u (%64.3) kadın, 105'ini (%35.7) erkek psikolojik danışmandır. Katılımcıların yaş aralığı ise 25-65 arasında değişmektedir.

Veri toplama araçları

Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği (PDÖZÖ): Ölçek psikolojik danışmanların danışma öz yetkinliklerini ölçmek amacıyla Demirel (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 13 madde ve iki faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Ölçek "etkili hizmet sunma" ve "danışana iletme" şeklinde isimlendirilen iki alt boyuttan meydana gelmektedir. Etkili hizmet sunma boyutu altında dokuz madde bulunmakta ve alınacak puanlar 9-45 arasındadır. Danışan iletme alt boyutunda ise 4 madde bulunmakta ve bu alt boyuttan alınabilecek puanlar ise 4-20 arasında değişkenlik göstermektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 13-65 arasındadır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi psikolojik danışmanların danışma öz yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirliği Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Etkili hizmet sunma alt boyutu için .88; Danışana iletme alt boyutu için .75 ve ölçeğin tamamı için .87 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda PDÖYÖ için KMO değeri .91, Bartlett Sphericity Testi Ki Kare 13304,430 ($p < 0.001$),

Serbestlik derecesi 2701 ve önemlilik düzeyi 0,0000 şeklinde bulunmuştur. Etkili hizmet sunma alt boyutunda faktör yük değerleri .64-.77 arasında değişmektedir. Danışana iletme alt boyutunda ise faktör yük değerleri .64-.83 aralığındadır. Faktörler arasında korelasyon katsayısı yapılan ikinci analizde .30 olarak bulunmuştur (Demirel, 2013).

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği (RDZÖ): Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği, Pekar ve diğerleri (2017) tarafından duygusal zekâ düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Tanrıöğren ve Türker (2019) gerçekleştirmiştir. Ölçek, 5'li likert tipinde toplam 28 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarını ise "kendi duygularını değerlendirme", "başkalarının duygularını değerlendirme", "kendi duygularını kontrol etme" ve "başkalarının duygularını kontrol etme" oluşturmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği kapsamında Cronbach Alfa katsayısı kendi duygularını değerlendirme alt boyutunda .91, başkalarının duygularını değerlendirme alt boyutunda .91, kendi duygularını kontrol etme alt boyutunda .89, başkalarının duygularını kontrol etme alt boyutunda .93 ve ölçeğin genelinde .94 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda RDZÖ için KMO değeri .94, Bartlett Sphericity Testi x^2 değeri 9989.326($p=0.00$), serbestlik derecesi 378 ve önemlilik düzeyi 0,0000 şeklinde bulunmuştur. Kendi duygularını değerlendirme alt boyutunun faktör yükü .61-.88, başkalarının duygularını değerlendirme faktör yükü .61-.88, kendi duygularını kontrol alt boyutunun faktör yükü .69-.81 ve başkalarının duygularını kontrol alt boyutunun ise faktör yükü .72-.92 arasında değişkenlik göstermektedir (Tanrıöğren ve Türker, 2019).

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ): Bireylerin yaşam doyumu düzeylerini ölçmek amacıyla Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Dağlı ve Baysal (2016) gerçekleştirmiştir. Ölçek, 5'li likert tipinde toplam 5 madde ve tek faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Dağlı ve Baysal (2016) yapmış oldukları çalışmada Yaşam Doyumu Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısını .88 ve test tekrar test güvenilirliğini ise .97 olarak elde etmişlerdir. Yaşam Doyumu Ölçeğinin yapılan analiz sonucunda KMO değeri .869, Barlett Sphericity Testi x^2 değeri 528.329 ($p<0,001$, $sd=10$) olarak bulunmuştur. Tüm yapılan bu istatistiki işlemler sonucunda Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe çevirisinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri 25-65 arasındaki aktif olarak çalışan 294 psikolojik danışmandan toplanmıştır. Veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmış ve veri toplama işlemi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için katılımcılara kişisel bilgi formu ve ölçme araçlarını içten, yansız ve eksiksiz doldurmaları önemle vurgulanmıştır. Verilerin analizi SPSS 25 programı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçekler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği puanlarının, Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği puanlarınca etkilemesinde çoklu doğrusal regresyon analizi (stepwise) uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemi doğrultusunda yapılan istatistiksel analizler ve analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Psikolojik Danışmanların Öz Yetkinlik Puanları ile Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumu Puanları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. PDÖYÖ Toplam	1							
2. PDÖYÖ Etkili Hizmet Sunma	.96**							
3. PDÖYÖ Danışana İletme	.77**	.58**						
4. Duygusal Zekâ Toplam	.45**	.42**	.38**					
5. D.Z. Kendi Duygularını Değerlendirme	.43**	.39**	.38**	.85**				
6. D.Z. Başkalarının Duygularını Değerlendirme	.39**	.34**	.38**	.85**	.72**			
7. D.Z. Kendi Duygularını Kontrol Etme	.27**	.26**	.22**	.78**	.54**	.50**		
8. D.Z. Başkalarının Duygularını Kontrol Etme	.39**	.39**	.28**	.81**	.54**	.61**	.54**	
9. Yaşam Doyumu Toplam	.41**	.42**	.27**	.41**	.41**	.34**	.27**	.33**

Tablo 1’de görüldüğü üzere Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği toplam puanları ile Duygusal Zekâ Ölçeği toplam ($r=.45$; $p<.01$), Kendi Duygularını Değerlendirme ($r=.43$; $p<.01$), Başkalarının Duygularını Değerlendirme ($r=.39$; $p<.01$), Kendi Duygularını Kontrol Etme ($r=.27$; $p<.01$) ve Başkalarının Duygularını Kontrol Etme ($r=.39$; $p<.01$) alt boyut puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler görülmektedir. Etkili Hizmet Sunma alt boyut puanları ile Duygusal Zekâ Ölçeği toplam ($r=.42$; $p<.01$), Kendi Duygularını Değerlendirme ($r=.49$; $p<.01$), Başkalarının Duygularını Değerlendirme ($r=.34$; $p<.01$), Kendi Duygularını Kontrol Etme ($r=.26$; $p<.01$) ve Başkalarının Duygularını Kontrol Etme ($r=.39$; $p<.01$) alt boyut puanları arasında yine anlamlı pozitif ilişkiler görülmektedir. Danışana İletme alt boyut puanları ile Duygusal Zekâ Ölçeği toplam ($r=.38$; $p<.01$), Kendi Duygularını Değerlendirme ($r=.38$; $p<.01$), Başkalarının Duygularını Değerlendirme ($r=.38$; $p<.01$), Kendi Duygularını Kontrol Etme ($r=.22$; $p<.01$) ve Başkalarının Duygularını Kontrol Etme ($r=.28$; $p<.01$) alt boyut puanları arasında da anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Yine aynı tablo ele alındığında, Yaşam Doyumu Ölçeği toplam puanları ile Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği toplam ($r=.41$; $p<.01$), Etkili Hizmet Sunma ($r=.42$; $p<.01$) ve Danışana İletme ($r=.27$; $p<.01$) alt boyut puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Tüm bu bulgulara göre, psikolojik danışmanların hem duygusal zekâ hem de yaşam doyumu puanları arttıkça danışman öz yetkinlik puanları da artmaktadır.

Tablo 2.

Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Puanlarının, Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumu Puanlarıncı Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart			
			Hata _R	Beta	T	P
Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği Toplam	Sabit	29.25	2.35		12.44	.00**
	RDZÖ Kendi Duygularını Değerlendirme	.2	.11	.18	2.36	.01*
	RDZÖ Başkalarının Duygularını Değerlendirme	.12	.12	.07	.97	.33
	RDZÖ Kendi Duygularını Kontrol Etme	-.04	.09	-.03	-.47	.63
	RDZÖ Başkalarının Duygularını Kontrol Etme	.27	.10	.17	2.57	.01*
	Yaşam Doyumu Ölçeği toplam	.45	.09	.25	4.65	.00**
R= .527 R ² = .278 Sd:5/288 F: 22.188 p=.000 **						

Psikolojik danışman öz yetkinlik toplam puanlarının yordayıcıları olarak duygusal zekâ ölçeği alt boyutları olan; kendi duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol etme ve başkalarının duygularını kontrol etme puanları ve yaşam doyumu toplam puanları alınmıştır. Kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. ($F_{(5/288)} = 22.18$; $p < .01$). Duygusal zekâ alt boyut puanları ile yaşam doyumu ölçeği toplam puanlarının aynı denklemde beraber psikolojik danışman öz yetkinlik Ölçeği toplam puanlarının %27.8'ini açıkladığı görülmüştür. Kendi duygularını değerlendirme ($\beta = .18$; $t = 2.36$; $p < .05$) ve başkalarının duygularını kontrol etme ($\beta = .17$; $t = 2.57$; $p < .05$) alt boyutları ile yaşam doyumu toplam ($\beta = .25$; $t = 4.65$; $p < .01$) puanlarının psikolojik danışman öz yetkinlik toplam puanlarının anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Duygusal zeka başkalarının Duygularını Değerlendirme ($\beta = .07$; $t = .97$; $p > .01$) ve Kendi Duygularını Kontrol Etme ($\beta = -.03$; $t = -.47$; $p > .01$) alt boyutlarının ise anlamlı yordayıcılar olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.

Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği Etkili Hizmet Sunma Alt Boyut Puanlarının, Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği Puanlarıncı Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart			
			Hata _R	Beta	T	P
PDÖYÖ Etkili Hizmet Sunma	Sabit	17.81	1.84		9.67	.00**
	RDZÖ Kendi Duygularını Değerlendirme	.17	.08	.16	2.05	.04*
	RDZÖ Başkalarının Duygularını Değerlendirme	.01	.09	.01	.16	.87
	RDZÖ Kendi Duygularını Kontrol Etme	-.03	.07	-.03	-.47	.63
	RDZÖ Başkalarının Duygularını Kontrol Etme	.25	.08	.21	3.14	.00**
	Yaşam Doyumu Ölçeği toplam	.38	.07	.28	5.05	.00**
R= .514 R ² = .264 Sd:5/288 F: 20.703 p=.000 **						

Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği Etkili Hizmet Sunma alt boyut puanlarının yordayıcıları olarak duygusal zekâ ölçeği alt boyutları olan; duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını

değerlendirme, kendi duygularını kontrol etme ve başkalarının duygularını kontrol etme ile yaşam doyumu ölçeği toplam puanları alınmıştır. Kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. ($F_{(5/288)} = 20.70$; $p < .01$). Duygusal Zekâ Ölçeği alt boyut ve Yaşam Doyumu Ölçeği puanlarının Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği Etkili Hizmet Sunma alt boyut puanlarının %26.4'ünü açıkladığı görülmüştür. Duygularını değerlendirme ($\beta = .16$; $t = 2.05$; $p < .05$) ve başkalarının duygularını kontrol etme ($\beta = .21$; $t = 3.14$; $p < .01$) alt boyutu ve yaşam doyumu ölçeği toplam ($\beta = .28$; $t = 5.05$; $p < .01$) puanlarının psikolojik danışman öz yetkinlik ölçeği etkili hizmet sunma alt boyut puanlarının anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Başkalarının duygularını değerlendirme ($\beta = .01$; $t = .16$; $p > .05$) ve kendi duygularını kontrol etme alt boyutlarının ise anlamlı yordayıcılar olmadığı belirlenmiştir ($\beta = -.03$; $t = -.47$; $p > .05$).

Tablo 4.

Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği Danışana İletme Alt Boyut Puanlarının, Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği Puanlarıncaya Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart			
			Hata	Beta	T	P
PDÖYÖ Danışana İletme	Sabit	11.44	.80		14.15	.00**
	RDZÖ Kendi Duygularını Değerlendirme	.08	.03	.18	2.20	.02*
	RDZÖ Başkalarının Duygularını Değerlendirme	.10	.04	.20	2.46	.01*
	RDZÖ Kendi Duygularını Kontrol Etme	-.01	.03	-.02	-.31	.75
	RDZÖ Başkalarının Duygularını Kontrol Etme	.01	.03	.02	.32	.73
	Yaşam Doyumu Ölçeği toplam	.06	.03	.12	2.03	.04*
R = .430		R ² = .185	Sd: 5/288	F: 13.071	p = .000 **	

Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği Danışana İletme alt boyut puanlarının yordayıcıları olarak duygusal zekâ ölçeği alt boyutları olan; duygularını değerlendirme, başkalarının duygularını değerlendirme, kendi duygularını kontrol etme ve başkalarının duygularını kontrol etme ile yaşam doyumu ölçeği toplam puanları alınmıştır. Kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. ($F_{(5/288)} = 13.07$; $p < .01$). Duygusal Zekâ Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği puanlarının Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği Danışana İletme alt boyut puanlarının %18.5'ini açıkladığı görülmüştür. Kendi duygularını değerlendirme ($\beta = .18$; $t = 2.20$; $p < .05$) ve başkalarının duygularını değerlendirme ($\beta = .20$; $t = 2.46$; $p < .05$) alt boyutu ile yaşam doyumu ölçeği toplam ($\beta = .12$; $t = 2.03$; $p < .05$) puanlarının psikolojik danışman öz yetkinlik ölçeği danışana iletme alt boyut puanlarının anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Duygusal zekâ ölçeği başkalarının duygularını kontrol etme ($\beta = -.02$; $t = -.31$; $p > .05$) ve kendi duygularını kontrol etme ($\beta = -.02$; $t = -.32$; $p > .05$) alt boyutlarının ise anlamlı yordayıcılar olmadığı belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada psikolojik danışmanların danışma öz yetkinliklerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumu ile olan ilişkileri incelenmiş, duygusal zekâ ve yaşam doyumunun psikolojik danışma

öz yetkinliği yordayıp yordamadığı ele alınmıştır. Çalışmanın ana konusunu oluşturan psikolojik danışmanların danışma öz yetkinlikleri ile yaşam doyumları değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen korelasyon analizinde pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Diğer bir ifadeyle psikolojik danışmanların yaşam doyumları arttıkça psikolojik danışma öz yetkinlikleri de artmaktadır. Ayrıca yaşam doyumunun psikolojik danışmanların danışma öz yetkinliklerini anlamdı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Yaşam doyumunu bireylerin kendi yaşantılarını ve yaşamlarında var olanları zihinlerinde değerlendirmeleri sonucu oluşan durumdur. Başka bir deyişle öznel iyi oluşun bilişsel yönüdür. Kişi yaşamını değerlendirdiğinde isteklerine yakın bir yaşam algılıyorsa yaşam doyumunu yüksektir. Yaşam doyumunu bireylerin tüm yaşantılarından aldıkları haz, olumsuzlukların değiştirilme isteği ve gelecekte elde etmeyi planladığı doyumunu da içine alan bir kavram olarak ifade edilebilir (Diener, Eunkook, Lucas, & Smith, 1999). Yaşam doyumunu; mutluluk, moral gibi değişik açılardan iyi olma halini ve günlük ilişkiler içinde olumlu duygunun olumsuz duyguya egemen olmasını ifade eder (Vara, 1999). Buradan hareketle yaşam doyumunu hayatın tek bir yönünü ifade eden değil tüm doyumları içerisine alan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler arası etkileşim, iş hayatındaki mutluluk, maddi kazanç, hayatın anlamını bulma gibi hem soyut hem de somut kavramların yaşam doyumunu etkilediği kabul edilmektedir (Ünal ve Şahin, 2013). Bundan dolayı psikolojik danışmanların danışma öz yetkinlik inançlarında yaşam doyumunun etkisi olduğu ileri sürülebilir. Başka bir ifade ile yaşam doyumunu yüksek olan psikolojik danışmanların yaptıkları işe daha fazla odaklanacakları ve böylece danışma alanında kendilerini daha yetkin görebilecekleri düşünülebilir.

İlgili alan yazını tarandığında psikolojik danışmanların danışma öz yetkinlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırma bulgularına ulaşılmıştır. Pamukçu (2011) psikolojik danışman adayları ile yaptığı çalışmada yaşam doyumunun psikolojik danışma öz yetkinliğini anlamlı şekilde etkilediğini tespit etmiştir. Psikolojik danışmanların danışma öz yetkinlikleri ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki tespit eden araştırmalar da mevcuttur (Uslu, 1999; Yeşilyaprak, 2001; Özgün, 2007; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Benzer bir çalışma olarak Ardıç (2021) psikolojik danışmanlarla yaptığı çalışmada öznel iyi oluşun etkili psikolojik danışman nitelikleri ile pozitif bir ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Yine Ümmet (2017) de çalışmada psikolojik danışman adaylarının pozitif duygularının psikolojik danışman öz yeterliklerini yordadığını bildirmektedir. Ekşi, İsmuk ve Parlak (2015) devlet okullarında çalışan okul psikolojik danışmanlarıyla yaptıkları çalışmada psikolojik danışmanların danışma öz yetkinliklerinin ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Poyrazlı, Yeşilyaprak ve Millioğulları (2012) araştırmalarında, psikolojik danışmanların algıladıkları yaşam doyumları ile içsel ve dışsal iş doyumları arasındaki anlamlı pozitif ilişkiye dikkat çekmektedir. Aydın, Odacı ve Kahveci (2017) de çalışma bulgularında psikolojik danışmanların yaşam doyumları ile psikolojik danışma öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur. Bahsi geçen araştırmaların bulguları ile bu çalışmadan elde edilen sonuçların tutarlı olduğu görülmektedir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu olarak; duygusal zekânın psikolojik danışmanların danışma öz yetkinliklerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Duygusal zekânın bireylerin hem kendi hem de karşılarındaki bireylerin duygularını anlama, bu duygular arasında ayırım yapabilme ve bu bilgiler

ışığında kendi eylemlerini yönetebilme yeteneği olduğu bilinmektedir (Salovey ve Mayer, 1990). Psikolojik danışmanlık mesleğinin de bireylerin empati becerileri, kendilerini ifade etme yeteneği ile ilgili olduğu düşünüldüğünde, psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeylerinin artmasına paralel olarak danışma öz yetkinliklerinin de artmasının doğal bir sonucu olabileceği düşünülebilir. Çapri ve Demiröz (2016) rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencisi ile yaptıkları araştırmada bu sonuçlara benzer bulgulara ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ ile psikolojik danışma öz yetkinlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Chan (2004) örneklemini psikolojik danışman olan ve olmayan ortaokul kademesi öğretmenlerinin oluşturduğu bir araştırmada psikolojik danışmanların diğer öğretmenlere göre başkalarına yardım etmeye yönelik öz yetkinliklerinin fazla olduğunu rapor etmiştir. Ayrıca Chan (2004) aynı araştırmada psikolojik danışmanların öz yetkinlik inançları ile duygusal zekâ alt boyutlarından olan empatik duyarlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bildirmiştir. Psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz yetkinlikleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi ele alan Martin Jr, Easton, Wilson, Takemoto, ve Sullivan (2004) psikolojik danışma öz yeterlik ve duygusal zekâ alt boyutlarından olan kendi duygularını seçme ve ifade etme, duyguları verimli kullanma ve problem çözme arasında anlamlı pozitif ilişkiler bildirmektedir. Durmuşçelebi ve Karayağız (2018) ise psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve psikoloji bölümlerinde okuyan öğrencilerle yaptıkları çalışmada duygusal zekâ ve psikolojik danışma öz yetkinliği arasında pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir. Bahsi geçen araştırmaların bulguları ile bu araştırmadan elde edilen sonuçların oldukça tutarlı olduğu görülmektedir. Danışanlarının duygularını anlayabilen, yansıtabilen, ifade etmesini destekleyen ve kendi duygularını yönetebilen yani duygusal zekâ düzeyi yüksek olan psikolojik danışmanların yürüttükleri psikolojik danışma hizmetlerinde kendilerini yetkin görmeleri son derece beklendik bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonucunda ilgili uygulama ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler aşağıda sıralanmıştır. Psikolojik danışman adayları olan bireylerin lisans düzeyindeki eğitimlerinde psikolojik danışma öz yetkinliklerini etkilediği belirlenen duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının artırılmasına imkân sağlayacak psikoeğitim uygulamalarının ve derslerin eğitim müfredatına eklenmesi sağlanabilir. Sahada aktif olarak görev yapan psikolojik danışmanların hizmet içi eğitimlerinde öz yetkinliklerinin, duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının artırılmasına olanak sağlayan psikoeğitim çalışmaları eklenebilir. Araştırma bulguları danışman öz yeterliğinde yaşam doyumunun etkisinin daha fazla olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda psikolojik danışmanların ve adaylarının yaşam doyum kaynaklarını fark etmeleri, kendi yaşamlarında var olan pozitif yönleri odaklanmalarını destekleyecek çalışmaların öz yetkinliklerini artırmada etkili olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın örneklem grubunu ruh sağlığı personellerinden olan psikolojik danışmanlar oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini artırmak amacıyla diğer ruh sağlığı elemanlarını ve ilgili alan lisans öğrencilerini örneklem olarak araştırmalar yapılabilir. Öte yandan psikolojik danışmanların öz yetkinliklerinde etkili olabilecek diğer değişkenlere yönelik başka çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ardıç, İ. (2021). *Etkili psikolojik danışman nitelikleri ve öznel iyi oluşunun kariyer uyumunu yordaması: Covid-19 salgın süreci*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa.
- Aşan, Ö. ve Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 203-216.
- Aydın, F., Odacı, H., & Kahveci, H. (2017). Psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterliği: Yaşam doyumu ve umut açısından bir değerlendirme. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4607-4627. doi:10.14687/jhs.v14i4.4793
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Batan, S. N. (2016). *Yetişkinlerde psikolojik dayanıklılık ve dini başa çıkmanın yaşam doyumuna etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baykoçak, C. (2002). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sorunları ve tükenmişlik düzeyleri (Bursa İli Uygulaması)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Caruso, D., Mayer, J. D. ve Salovey, P. (2002). Relation of an measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teacher in Hong-Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Çapri, B. ve Demiröz, Z. (2016). Duyusal zekâ düzeyi ve psikolojik danışma öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide etkili psikolojik danışman niteliklerinin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1037-1048.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262.
- Demirel, Y. (2013). *Psikolojik danışman öz yeterlik ölçeğinin hazırlanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Diener, E., Eunkook, M. S., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Doğan, S. ve Demirel, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. Yönetim ve ekonomi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), s.209-230.
- Durmuşçelebi, M. ve Karayağız, Ş. (2018). Psikoloji eğitimi alan öğrencilerin duygusal zekâ ve psikolojik danışma öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 79-108.
- Ekşi, H., İsmuk, E. ve Parlak, S. (2015). Okul psikolojik danışmanlarında iş doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik danışma öz yeterliği ve dinleme becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 84-103.
- Gravetter, J. F. ve Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4. Bas-kı). USA: Linda Schreiber-Ganster.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Larson, L. M. & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26, 179-218.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12-35.

- Lent, R. W., Hoffman, A., Hill, C. E., Treistman, D., Mount, M. & Singley, D. (2006). Client-specific counselor self-efficacy in novice counselors: Relation to perceptions of session quality. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 453-463.
- Martin Jr, W. E., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M. ve Sullivan, S. (2004). Salience of emotional intelligence as a core characteristic of being a counselor. *Counselor Education and Supervision*, 44(1), 17-30.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Melchert, T. P., Hays, V. L., Wiljanen, L. M., & Kolocek, A. K. (1996). Testing models of counselor development with a measure of counseling self-efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 74(6), 640-644. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb02304.x>
- Özgün, M.S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pamukçu, B. (2011). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Pekarr, K. A., vd., (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 237-289.
- Poyrazlı, S., Yeşilyaprak, B. ve Millioğulları, A. B. (2012). Predictors of life satisfaction among guidance counselors and administrators employed by the ministry of education in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48,175-192.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burn out: a study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Tanrıöğren, A. ve Türker, Y. (2019). Rotterdam duygusal zekâ ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 348-369.
- Uslu, M. (1999). *Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin danışmanların denetim odağı ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ümmet, D. (2017). Structural relationships among counselling self-efficacy, general self-efficacy and positivenegative affect in psychological counsellor candidates. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1875-1892.
- Ünal, A. Ö. ve Şahin, M. (2013). Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre yordanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 46-63.
- Vara, Ş. (1999). *Yoğun bakım hemşirelerinde iş doyumunu ve genel yaşam doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.407>
- Yeşilyaprak, B. (2001). Rehber öğretmenlerin iş doyumunun yordanması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 3(4), 139-143.

Okul Dışında Çalışan Öğretmenlerde Mesleki Motivasyon: Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Üzerine Bir İnceleme

Professional Motivation of Teachers Employed in Non-School Educational Institutions:
An Examination on Guidance and Research Centers

Mehmet Fatih KÖSE* 

Öz

Araştırmanın temel amacı, okul dışındaki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının okullarda görev yapan meslektaşları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini rehberlik ve araştırma merkezleri ile ortaokullarda görev yapan 271 rehberlik ve özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada ölçme aracı olarak *Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği* kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra, *t*-testi, ANOVA ve MANOVA ile regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okul dışında görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonunun okullarda görev yapan aynı branştaki öğretmenlere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, okulda görev yapan öğretmenlerin RAM'da görev yapanlara göre mesleki motivasyonun yüksek olma ihtimalinin 1.6 kat daha fazla olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin uzun müddet okuldan ve öğrencilerden uzak kalmalarını önleyecek ve okul dışı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin belirli bir rotasyona tabi olarak okullarda çalışmalarına imkân tanıyacak düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı eğitim kurumları, rehberlik ve araştırma merkezleri, öğrencisiz öğretmenler, motivasyon, öğretmen motivasyonu.

* Dr., Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ankara, E-posta: m.fatihkose@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-2297-8152

Abstract

The primary objective of this study is to compare the professional motivation levels of teachers employed in non-school educational institutions and their counterparts working in traditional schools. The study's sample consists of 271 guidance counselors and special education teachers employed in guidance and research centers (GRCs) and middle schools. After implementing the *Teacher Professional Motivation Scale* with teachers to determine their motivation levels, we conducted *t*-test, ANOVA, and MANOVA to determine whether there was a significant difference between the variables. The direction and strength of the relationships were determined by logistic regression analysis. According to results, it was found that teachers working outside of schools were markedly less motivated than their counterparts employed in traditional schools. Logistic regression results show that, teachers employed in schools demonstrated higher professional motivation and the likelihood of the studentless teachers' demonstrating lower professional motivation is 1.6 times higher. As a result, we recommend that regulations, such as a rotating schedule, be devised preventing teachers working outside of schools from being away from the school environment and students for extended periods of time.

Keywords: Non-school educational institutions, guidance and research centers, studentless teachers, motivation, teacher motivation

Summary

Introduction

Student–teacher relationships, given time to reach their fullest potential, are powerful relationships that can endure an entire lifetime. It is this unique quality that distinguishes teaching from other professions. Several empirical studies conducted on teacher motivation have demonstrated that student interaction is a significant predictor not only of professional motivation but also of one's choice to enter and remain in the teaching profession (Hargreaves, 2005; Karabağ-Köse et al., 2018; Katz & Shahar, 2015; Sutton & Wheatley, 2003). The literature, in addition to social status, personal interests, and a gamut of other similar factors, makes frequent reference to new teachers' desire to work with children, impart knowledge, continue one's own education, and serve one's community upon entering the profession (Fox, 1961; Han & Yin, 2016; Watt et al., 2012). The long-term, continuous interactions between teachers and students realized in learning environments—considered emotional ecologies as a result of their being an intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge—are one of the most significant emotional aspects of the teaching profession (Zembylas, 2007). The ability to have a positive impact on student achievement and, very possibly, the future lives of countless students is one of main factors thought to affect teachers' professional satisfaction (Asif et al., 2016). The student–teacher relationship, moreover, is closely tied to Maslow's (1943) concepts of esteem and self-actualization.

Teachers employed outside of the school environment in Guidance and Research Centers (Turkish: Rehberlik ve Araştırma Merkezi, commonly abbreviated as RAM), Research and Development Units (Turkish: Araştırma ve Geliştirme Birimi, commonly abbreviated as Ar-Ge), or other similar facilities are, it may be asserted, deprived of two of the most fundamental sources of motivation in the teaching profession: teaching and student interaction (Karabağ-Köse et al., 2018; Katz & Shahar,

2015; Watt et al., 2012). Given this, an investigation into how this deprivation affects the professional motivation levels of teachers who, by virtue of working in non-school settings, have no students of their own is certainly warranted. Likewise, since teachers give primacy to teaching, such positions are generally temporary and almost invariably culminate with teachers' eventual resumption of their former classroom roles. Our investigation into such periods of ex officio duties should thus be seen as a golden opportunity to assess the effects that interacting with students has on teacher motivation. Indeed, that no comparative study examining this otherwise sizable amount of teachers exists in the current literature further increases the intrinsic value of our study. As such, we anticipate that our study will allow us to use our findings on professional motivation not only to reach seminal conclusions on policies dictating the rules and regulations for appointing teachers to non-school settings within the larger educational apparatus but also to make appropriate recommendations for these and other similar policies.

The current study aims to empirically examine the effects that maintained, face-to-face interactions with students in a classroom setting have on teacher motivation by comparing this cohort of teachers with their counterparts devoid of any significant student contact. Accordingly, we expect that by unearthing the effects that being isolated from both the classroom and school itself has on teacher motivation levels, our study will make important, original contributions to the extant corpus of literature on this subject.

Method

As our research followed a relational survey model, the research population consisted of 271 guidance and special needs teachers employed in RAMs located in the central administrative districts of Ankara and those schools falling within the coverage area of these centers.

We used the Teacher Professional Motivation Scale (Karabağ-Köse et al., 2021) to measure teachers' motivation levels. This scale contained four separate subdimensions: (i) in-school factors, (ii) out-of-school factors, (iii) professional development and esteem, and (iv) physical facilities. The internal consistency coefficients and the reliability values for the scale's subdimensions were found to be within the acceptable threshold ($\alpha > .70$).

After testing the necessary assumptions, we conducted a t-test, ANOVA, and MANOVA, in addition to descriptive statistics, to assess the relationship between the study's independent variables and teacher motivation. We furthermore conducted an ordinal logistic regression analysis to gauge, based on gender, seniority, time employed in one's institutions, and education level, how well being employed outside of schools predicts teachers' professional motivation levels.

Findings

The research findings reveal that while teachers' professional motivation levels differed significantly by subject area [$t = -2.873$, $p < .01$] and place of employment [$t = 2.299$, $p < .01$], they did not differ significantly by gender [$t = .334$, $p < .01$] or education level [$t = 1.815$, $p < .01$].

Focusing on place of employment, we conducted a MANOVA to delve more deeply into what differences might exist between subdimensions. Before proceeding, however, we first ensured that the basic assumptions necessary to perform a MANOVA (i.e., the existence of singular and multivariate normal distribution, a linear relation between independent variables, and homogeneous variance-covariance matrices) were indeed fulfilled. The MANOVA revealed that participant teachers had statistically significant differences in their scores based on where they were employed [Wilks Lambda ($\lambda=.940$, $F(2, 269)=4.27$, $p<.01$], which, in the context of our study, meant depending on whether they worked in a school or RAM unit.

After conducting an ordinal logistic regression analysis to determine whether gender, seniority, time employed in the institution, and education level affected how well working outside of a school predicted teachers' motivation levels, we found that teachers employed in schools were 1.6 times more likely to be highly motivated compared to their counterparts working in RAMs ($e^{-.473}=.623$; $p<.01$).

Discussion

The most important finding of the current study is that teachers employed in RAMs had significantly lower motivation levels than teachers of the same subject area employed in schools. Similarly, the results of our ordinal regression analyses found that one's place of employment had a relatively more significant impact on professional motivation than did gender, superiority, education level, and continued employment in the same institution. As frequently emphasized in the literature (Asif et al., 2016; Han & Yin, 2016; Karabağ-Köse et al., 2018; Katz & Shahr, 2015), we found a strong correlation between student interaction and teacher motivation. Our study offers valuable empirical findings for the greater literature on education administration and teacher motivation, and particularly on the relationship between student interaction and teacher motivation. That the motivation levels of teachers employed in RAMs are lower than their counterparts employed in schools may have something to do with the fact that the former group of teachers is deprived both of schools' emotional ecology (Zembylas, 2007) and of meaningful interactions with students. In light of this, we recommend that regulations be put into place allowing teachers working in such venues the opportunity to be rotated out of non-school settings and back into the classroom so as to prevent them from being employed outside of schools and away from students for extended periods of time.

Based on the relationships between variables, correlational studies provide clues for further research into the possible reasons for these relationships. Accordingly, we recommend that empirical studies testing more comprehensive and holistic conceptual models be conducted in order to further evaluate the effects of student-teacher interaction on teacher motivation. Qualitative studies investigating the effects that working away from students has on teacher motivation will allow a deeper, more multifaceted evaluation of the subject and can likewise be used to offer more robust interpretations of current findings.

Since our research population was restricted to teachers affiliated with RAMs, our findings are limited to this specific microcosm of teachers. By focusing on teachers employed in other institutions

marked by low interaction with students, future studies can determine whether our findings can be generalized to a wider population. Nevertheless, since our study does demonstrate that teacher motivation is significantly lower for teachers working in RAM units, it does serve as a starting point for subsequent studies. Accordingly, we recommend that future students incorporate more comprehensive sample groups to gauge the motivation levels of teachers employed in other non-school institutions.

Institutional variables like leadership (Løvaas et al., 2020) and organizational culture (Guay, 2016) may also have a significant impact on employee performance. That said, since our study did not test whether any other institutional factors affected the motivation levels of teachers employed in RAMs, quantitative studies incorporating more robust statistical models can be conducted to assess the possible effects of such institutional factors as organizational culture, administrative makeup, and leadership on motivation.

Giriş

Öğretmen motivasyonu ile ilgili çok sayıda ampirik çalışma, öğrenci etkileşimi ile ilgili faktörlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme, sürdürme ve mesleki motivasyon açısından önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Hargreaves, 2005; Karabağ-Köse vd., 2018; Katz ve Shahar, 2015; Sutton ve Wheatley, 2003). Bu alandaki en eski tartışmalar, sosyal statü, kişisel yararlar vb. faktörlerin yanı sıra, öğretmenlik mesleğine girişte çocuklarla çalışma arzusu, bilgi verme arzusu, kişinin kendi eğitimini sürdürme isteği ve topluma hizmet etme fırsatı gibi temel motivasyon kaynakları üzerinde durmaktadır (Fox, 1961; Han ve Yin, 2016; Watt vd., 2012). Duygusal bir ekoloji olarak da tanımlanan eğitim ortamında, öğrencilerle uzun süre bir arada olmanın getirdiği iletişim ve etkileşim, öğretmenlik mesleğinin önemli ve özgün duygusal yönlerinden birisini oluşturmaktadır (Zembylas, 2007). Öğrenci başarısı ve pek çok öğrencinin hayatında belki de yaşam boyu devam edecek olan etkiler bırakabilmek, öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkileyen önemli faktörler arasında sayılmaktadır (Asif vd., 2016). Maslow (1943) tarafından tanımlanan saygı görme ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları ile de yakın ilgisi olan ve güçlü bir derinliğe eriştiğinde ömür boyu devam edebilen bu özel ilişki, öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran en özel yönlerinden birisidir. Bu temel çerçevede mevcut araştırma, öğrenci etkileşiminden uzak kalan öğretmenlerle, eğitim görevini fiilen icra etmeyi sürdüren öğretmenler arasında mukayeseli bir inceleme yaparak, öğrencilerle kurulan etkileşimin öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkilerini ampirik olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın, sınıf ve okul ortamından uzaklaşmanın mesleki motivasyon bağlamında öğretmenler üzerindeki etkilerini ortaya koyması bakımından öğretmen motivasyonu alanyazınına özgün bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Motivasyon Kavramı ve Öğretmen Motivasyonu

Motivasyon kavramı en genel anlamı ile iş yapabilme gücü olarak ele alınmaktadır. Buna göre motivasyon, bir davranışı başlatan ve biçimini, yönünü, yoğunluğunu ve süresini belirleyen iç ve dış güçler olarak tanımlanabilir (Pinder, 2014). Motivasyon gerek bireysel düzeyde gerekse örgüt

düzeyinde insanları belirli amaçları gerçekleştirmek üzere harekete geçirebilmek açısından çok önemli bir olgudur (Han ve Yin, 2016). Bu nedenle, genel olarak sosyal bilimler, özel olarak da yönetim bilimleri alanında örgüt araştırmacılarının en yoğun çalıştığı konular arasındadır. Bu çerçevede halen güncel bir araştırma alanı olma özelliğini koruyan modern dönem motivasyon çalışmalarının, sanayi devrimine paralel gelişen oldukça eski bir geçmişi olduğu söylenebilir. Alanın ilk ve önemli teorisyenleri arasında yer alan Maslow'a (1943) göre insan motivasyonunun temelini ihtiyaçlar oluşturmaktadır. Söz konusu ihtiyaçlar, beslenme barınma güvenlik gibi en temel ihtiyaçlardan saygı görme ve kendini gerçekleştirme gibi üst düzey sosyal ihtiyaçlara kadar uzanmaktadır.

Motivasyon üzerine yapılan ampirik çalışmalar ve tartışmalar, Maslow ve Herzberg gibi klasik dönem teorisyenlerinin kapsama odaklı sınıflandırıcı yaklaşımını giderek geliştirmiştir. Vroom, Lawler, Porter ve Skinner gibi teorisyenler tarafından geliştirilen ve süreç teorileri olarak tanımlanan daha yeni yaklaşımlara göre motivasyon olgusu, genel kategorilere ayrılması güç olan bireysel süreçler olarak görülmektedir (Kreitner vd., 2002). Bu çerçevede gelişen motivasyon alanındaki en güncel tartışmalar, motivasyon olgusunu içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki önemli başlık altında ele almaktadır. Maddi ödül ya da ceza esasına göre işleyen dışsal motivasyon süreçleri düşük etkili ve kısa süreli özellik gösterirken, insanın duygusal dinamikleri ile yakın ilişkili olan içsel motivasyon uzun süreli ve daha güçlü etki göstermektedir (Hoy ve Miskel, 2012; Ryan ve Deci, 2011; Yukl, 2013).

Çalışmanın temel odağını oluşturan öğretmen motivasyonu üzerinde kavramsal bir uzlaşma olmamakla birlikte, mesleğe girme ve sürdürme, öğretime odaklanabilme, mesleki gelişimi sürdürme vb. bağlamlarda tanımlanmaktadır (Dörnyei ve Ushioda, 2011; Sinclair, 2008). Öğretmen motivasyonunun özellikle öğrenci motivasyonu ve başarısı ile yakın ilişkisini ortaya koyan geniş bir alanyazın bulunmaktadır (Bernaus ve Gardner, 2008; Hayden, 2011; Nyakundi vd., 2019; Watt ve Richardson, 2013). PISA ve TIMSS gibi uluslararası göstergeler de öğretmen motivasyonunun öğrenci başarısının önemli bir belirleyicisi olduğu yönünde önemli ipuçları ortaya koymaktadır (Abazaoglu ve Aztekin, 2019). Ayrıca öğretmen motivasyonu; örgütsel faktörler ve liderlik (Løvaas vd., 2020; Thoonen vd., 2011), bağlılık (Sinclair, 2008), kariyer süreçleri (Richardson ve Watt, 2005; Watt, 2012), iş doyumu (Bishay, 1996) motivasyonun kültürel/mesleki doğası (Kurt, 2005), öğretim tarzları (Hein vd., 2012) gibi farklı bağlamlarda çok sayıda ampirik ve kuramsal çalışma ile güncel bir araştırma alanı olma özelliğini sürdürmektedir. Dolayısıyla, örgüt ve yönetim alanyazınına paralel olarak, eğitim araştırmacıları tarafından yoğun çalışılan kavramlar arasındadır. Türkiye Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi'nde *motivasyon* anahtar kelimesi ile yapılan aramada, sadece eğitim ve öğretim temasında 200'ün üzerinde doktora tezi yazıldığı görülmektedir (YÖK, 2021). Bu sayıya öğrenci motivasyonu gibi farklı bağlamlar da dahil olmakla birlikte, akademik alanda kavrama atfedilen önemi göstermesi bakımından değerlidir. Bununla birlikte uluslararası alanyazında sosyal bilişsel teori ve mesleki bağlamlarda incelenen (Malmberg, 2008; Richardson ve Watt, 2006) motivasyon olgusunun ulusal düzeydeki nicel çalışmalarda genel olarak iş motivasyonu bağlamında ele alındığı ve öğretmenlik mesleğinin kendine has motivasyon unsurlarının ve süreçlerinin ihmal edildiği ileri sürülmektedir (Karabağ-Köse vd, 2018).

Okul Dışında Görev Yapan Öğretmenler

Eğitim süreçlerinin bazı temel gereklilikleri, öğretmenlik formasyonu almış profesyonellerin, mesleğin geleneksel icra biçimlerinin dışında, eğitim sisteminin farklı kurumsal yapılarında görev almalarını zorunlu kılmaktadır. Buna, bakanlıkların merkez teşkilatları, valilik proje ve koordinasyon birimleri, il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde kurulmuş olan araştırma ve geliştirme birimleri, proje ve koordinasyon birimleri, rehberlik araştırma merkezleri (RAM) gibi öğretmenlerin doğrudan öğretim sürecinin içinde olmayan ama eğitimle ilgili görevler aldıkları kurumlar örnek verilebilir. Bu kurumlar, daha makro düzeyde, eğitimle ilgili araştırma, politika geliştirme, müfredat hazırlama, planlama, koordinasyon, Avrupa Birliği projeleri gibi destek hizmetleri kapsamında sayılabilecek görevleri yürütmektedir.

Söz konusu kurumların başında gelen RAM'lar, özel eğitim ve rehberlik branşlarında görev yapan öğretmenlerin eğitsel tanılama ve rehberlik başta olmak üzere belirli eğitim bölgesindeki okullar için doğrudan veya dolaylı hizmetler yürüten kurumlardır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2021) verilerine göre Türkiye'de 255 RAM'da 3897 öğretmen görev yapmaktadır. Merkezi düzeyde istatistikleri yayımlanmamakla birlikte, valilikler, il ve ilçe müdürlükleri ile farklı bakanlıkların merkez teşkilatlarında doğrudan veya dolaylı olarak eğitimle ilgili görevleri yürüten öğretmenler de göz önünde bulundurulduğunda, sayıları 10.000'e yaklaşan oldukça büyük bir öğretmen kitlesinin okul dışında görev yaptıkları tahmin edilmektedir.

Yapmış oldukları işler yine eğitimle yakından ilgili olmakla birlikte bu tür kurumlarda görev yapan öğretmenler, doğrudan öğrencilerle çalışma ve etkileşimde bulunma yönüyle meslekten önemli ölçüde uzaklaşmaktadır. Merkez ve taşra idari kurumlarında görev yapan öğretmenler her ne kadar öğrencilere yönelik hizmetleri yürütse de öğrencilerle doğrudan iletişimleri ya hiç olmamakta ya da çok sınırlı düzeyde kalmaktadır. RAM'larda ise eğitsel tanılama amacıyla öğrencilerle birebir çalışma yapılmaktadır. Ancak eğitsel tanılama sonucuna göre, Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında hizmet sunan kurumlarda destek eğitim almasına karar verilen öğrenciler için en fazla bir yıllık eğitim planı hazırlanmaktadır (MEB, 2018). Diğer tanılmalarda bu süre çok daha uzun olduğu için RAM'larda çalışan öğretmenler, çoğu kez bir öğrenci ile bir kez karşılaşmakta ve sadece tanılama süresi kadar çok kısa bir etkileşime girebilmektedir. Dolayısıyla idari kurumlarda ve RAM'larda görev yapan öğretmenlerin, okullarda olduğu gibi aynı öğrencilerle bütün bir okul gününü paylaşarak derinlemesine ve uzun süreli ilişkiler kurma, sürekli ve yoğun bir etkileşim imkânları yoktur. Yani Zembylas (2007) tarafından ileri sürülen duygusal ekolojinin bir okulla aynı düzeyde oluşması mümkün görünmemektedir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Okul dışında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin kendine özgü motivasyon kaynaklarından birisi olan öğrenci etkileşiminden ve öğretme arzusundan (Karabağ-Köse vd., 2018; Katz ve Shaha, 2015; Watt vd, 2012) mahrum kaldıkları ileri sürülebilir. Bu mahrumiyetin, okul dışı kurumlarda görev yapmakta olan, bir bakıma öğrencisiz öğretmen diye de tanımlanabilecek bu öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını nasıl etkilediğinin incelenmesi önemli görülmüştür. Diğer taraftan meslekte asıl olan öğretmenliktir anlayışı kabul edildiği için bu tür görevler çoğunlukla geçici olmakta ve bir süre sonra öğretmenler yine okuldaki öğretim görevlerine geri dönmektedir. Bu ara görev dönemlerinin mesleki motivasyon bağlamında incelenmesi, öğrenci etkileşiminin öğretmen motivasyonuna olan etkilerini değerlendirmek açısından bir fırsat olarak görülebilir. Genel öğretmen nüfusu içerisinde azımsanamayacak bir sayı oluşturan bu öğretmen grubu üzerine ilgili alanyazında mukayeseli bir çalışmaya rastlanmamış olması araştırmanın özgün değerini artırmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın, mesleki motivasyon bağlamında ortaya koyacağı bulgularla, okul dışı eğitim görevlerinde öğretmen görevlendirme politikalarına yönelik önemli çıkarımlar ve politika önerileri ortaya koyması beklenmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın temel amacı, RAM'larda görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının aynı bölgedeki okullarda ve aynı branşlarda görev yapan meslektaşları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Ayrıca bu öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının cinsiyet, branş ve görev süresi gibi bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Yöntem

Evren ve Örneklem

İlişkisel tarama modelinde yapılandırılan araştırmanın evrenini, Ankara merkez ilçelerinde yer alan RAM'larda ve bu merkezlerin bulunduğu eğitim bölgelerindeki okullarda görev yapan rehberlik ve özel eğitim öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde toplanmıştır. Bu tarihlerde, araştırmanın çalışma evrenini oluşturan Ankara merkez ilçelerinde, toplam dokuz RAM'da, 128 rehberlik öğretmeni ve 60 özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 188 öğretmenin görev yaptığı belirlenmiştir. Söz konusu bilgiler kurumların resmi internet sayfalarından elde edilmiştir. Araştırma evreninde yer alan toplam öğretmen sayısının küçük olması nedeniyle, merkez ilçelerdeki RAM'lar için örneklem seçimine gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşmak hedeflenmiştir. Araştırmada karşılaştırmalı bir yöntem izlendiği için iki farklı örneklem grubu ile çalışılmıştır. Bu çerçevede, karşılaştırma grubu örneklemine seçmek üzere araştırma kapsamında veri toplanan RAM'ların eğitim bölgelerinde yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan rehberlik ve özel eğitim öğretmenleri tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenerek araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.*Demografik Bilgiler*

Demografik Özellikler	RAM		Okul	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Cinsiyet				
Kadın	33	40,2	92	51,3
Erkek	49	59,8	97	48,7
Eğitim Durumu				
Lisans	59	72,0	147	77,8
Lisansüstü	23	28,0	42	22,2
Branş				
Özel Eğitim	50	61,0	53	28,0
Rehberlik	32	39,0	136	72,0
Toplam	82	30,3	189	69,7

Araştırmaya il/ilçe müdürlükleri ile merkez teşkilatlarda görev yapan öğretmenler dahil edilmemiş, çalışma RAM'lar ile sınırlandırılmıştır. RAM'larda, sunulan hizmetin mahiyeti nedeniyle, özel eğitim öğretmenleri ve rehberlik öğretmenleri görev yapmaktadır. Bu nedenle araştırma bu iki branşla sınırlı tutulmuştur.

Ölçme Aracı

Araştırmada ölçme aracı olarak Karabağ-Köse ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen "Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, 25 maddeden oluşan 5'li Likert tipinde geliştirilmiş dört boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçek; *okul içi faktörler*, *okul dışı faktörler*, *mesleki gelişim ve saygınlık* ve *fiziki imkânlar* alt boyutlarından oluşmaktadır. Alt boyutlara ait iç tutarlılık kat sayıları (α) .76 ile .90 arasında değişmektedir. Özgün çalışmanın ortaya koymuş olduğu model, kabul edilebilir uyum göstermiştir ($\chi^2/sd=4.95$; RMSEA=.07; GFI=.88; AGFI=.85; CFI=.93; ve NFI=.91). Mevcut araştırma kapsamında bulunan iç tutarlılık katsayıları da ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir ($\alpha>.70$).

Verilerin Analizi

İstatistiki analiz için öncelikle dağılımın normalliği, homojenliği ve doğrusallığı incelenmiştir. Verinin tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılım varsayımlarını karşıladığı ($-1.5 < z < 1.5$), homojen ve doğrusal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Gerekli varsayımlar test edildikten sonra, öğretmen motivasyonunun bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumunu değerlendirmek üzere *t*-testi, ANOVA ve MANOVA kullanılmıştır.

Okul dışındaki kurumlarda görev yapmanın, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri üzerindeki yordayıcılığının önem düzeyini; cinsiyet, kıdem, kurumdaki görev süresi, eğitim durumu gibi diğer bireysel özellikleri ile mukayeseli olarak ortaya koymak amacı ile çok değişkenli sıralı

lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, birden fazla bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki görece önemini belirlemek için kullanılabilir (Büyüköztürk, 2007).

Çok değişkenli sıralı lojistik regresyon analizinin tercih edilmesindeki temel sebep, bu analiz sürekli ve kategorik değişkenlerin dağılımları bakımından her hangi bir sayısal karşılama gerektirmemesi ve esnek bir kullanım alanı tanınmasıdır (Çokluk, 2010). Bununla birlikte lojistik regresyonun temel varsayımları olan çoklu bağlantı ve paralellik varsayımlarının karşılama durumunu değerlendirmek üzere tolerans ve VIF değerleri ile ki kare değerleri incelenmiştir. Buna göre, bağımsız değişkenlere ilişkin tolerans değerleri .878 ile .978 arasında, VIF değerleri ise 1.023 ile 1.139 arasında değişkenlik göstermiştir. Paralellik testi sonuçları ise konum parametrelerinin (eğim katsayıları) yanıt kategorileri arasında aynı olduğunu göstermektedir ($X^2=.943$; $p=.967>.05$).

Varsayım testleri sonuçlarına göre, sıralı lojistik regresyonun kullanılabilmesi için öncelikle mesleki motivasyon düzeyleri kategorik değişken haline getirilmiştir. Bu amaçla yapılan kümeleme analizi sonucunda, araştırma katılımcıları mesleki motivasyon düzeyleri bakımından gruplanmıştır. Bu grupların mesleki motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel değerler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2.

Mesleki Motivasyon Kümeleme Analizi Sonuçları

	<i>n</i>	%	\bar{X}	SS
Düşük Motivasyon	35	12.9	2.37	.48
Orta Düzeyde Motivasyon	100	36.9	3.77	.29
Yüksek Motivasyon	136	50.2	4.37	.35

Tablo 2'de görüldüğü gibi, motivasyon düzeyleri göre düşük, orta ve yüksek motivasyonlu olmak üzere üç grup elde edilerek, bağımlı değişken sıralı kategorik değişken haline getirilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki motivasyon düzeylerini belirlemek üzere yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.

Betimsel İstatistikler

	<i>n</i>	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Motivasyon	271	3,77	,773	-,686	,602
Fiziki Ortam	271	3,69	,983	-,781	,188
Etkileşim	271	3,92	,871	-,909	,680
Kurum Dışı Faktörler	271	3,53	,892	-,301	-,520
Mesleki Gelişim	271	4,07	,825	-1,328	1,460

Tablo 3 incelendiğinde, mesleki motivasyonun alt boyutları bağlamında en düşük motivasyon faktörü *kurum dışı faktörler* ($\bar{X} = 3.53$) iken en yüksek motivasyon faktörünün *mesleki gelişim* (\bar{X}

=4.07) olduğu görülmektedir. Motivasyon ölçeğinin geneline ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri dağılımların normal olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre mesleki motivasyonlarının farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.

Cinsiyet, Branş ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre t-Testi Sonuçları

		<i>n</i>	\bar{X}	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	Erkek	146	3.78	.73	.334	.739
	Kadın	125	3.75	.82		
Branş	Rehberlik	123	3.62	.61	-2.873	.004
	Özel Eğitim	148	3.89	.87		
Eğitim düzeyi	Lisans	206	3.81	.80	1.815	.071
	Lisansüstü	65	3.61	.68		
Görev yeri	Okul	189	3.84	.80	2.299	.019
	RAM	82	3.60	.69		

* $p < .05$; $n = 271$.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyonunun sadece branş [$t = -2.873$, $p < .05$] ve görev yeri [$t = 2.299$, $p < .05$] değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı, cinsiyet [$t = .334$, $p < .05$] ve eğitim düzeyi [$t = 1.815$, $p < .05$] değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Görev yeri değişkenine bağlı mesleki motivasyonun alt boyutlardaki farklılaşmasını daha ayrıntılı incelemek üzere MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA için temel varsayımlar olan tekli ve çoklu normal dağılım, bağımlı değişkenler arası doğrusal ilişki ve varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımlarının karşılandığı görülmüştür. MANOVA sonuçları, okulda ve RAM'da çalışan öğretmenlerin *mesleki motivasyonun* bazı alt boyutları bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır [Wilks Lambda ($\lambda = .940$, $F_{(2, 269)} = 4.27$, $p < .01$)]. Bu bulgu alt boyutlardan alınan puanlardan oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların RAM'da ya da okulda görev yapma durumuna bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Faktörlere göre yapılmış tek yönlü ANOVA sonuçları da Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.*Motivasyon Boyutlarının Görev Yeri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

Motivasyon Boyutları	Görev Yeri	<i>n</i>	\bar{X}	ss	<i>F</i>	<i>p</i>
Fiziki Ortam	Okul	189	3.80	0.95	8.818	.003
	RAM	82	3.42	1.01		
Etkileşim	Okul	189	3.99	0.87	4.898	.028
	RAM	82	3.74	0.86		
Kurum Dışı Faktörler	Okul	189	3.58	0.94	3.618	.050
	RAM	82	3.36	0.76		
Mesleki Gelişim	Okul	189	4.05	0.87	.335	.563
	RAM	82	4.07	0.83		

Tablo 5 incelendiğinde, okulda görev yapan öğretmenlerle RAM'da görev yapan öğretmenlerin kurum fiziki ortamı ve etkileşim alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaştığı [$F_{(1-270)}=8.818-4.898-3.618$, $p<.05$], kurum dışı faktörler ve mesleki gelişim durumlarında ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir [$F_{(1-270)}=.335$, $p<.05$].

Araştırmada son olarak, öğretmenleri okul dışındaki kurumlarda görev yapma durumlarının onların mesleki motivasyon düzeylerini tahmin gücünü; cinsiyet, kıdem, kurumdaki görev süresi, eğitim durumu değişkenleri ile mukayeseli olarak ortaya koymak üzere sıralı lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları, iyi bir model uyumu göstermiştir ($X^2=426.009$; $p=.532$). Regresyon modelinin uyum bilgisi, uyum iyiliği ve sözde R^2 değerleri Tablo 6'da paylaşılmıştır.

Tablo 6.*Sıralı Regresyon Modeli Uyum Değerleri*

	Uyum Bilgisi				Uyum iyiliği	Pseudo	R^2
Model	-2 Log Olabilirlik	Ki-kare	df	p	p		
Sabit terimli	486,516				Pearson	.430	Cox&Snell .08
Doymuş	465,192	21,324	5	,001	Sapma	.532	Nagelkerke .09

Tablo 6 incelendiğinde, bağımsız değişkenlerin mesleki motivasyonu tahmin etme gücünü belirlemek üzere oluşturulan modelin istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir (Nagelkerke $R^2=.09$). Demografik değişkenlerin mesleki motivasyon düzeyleri üzerindeki tahmin gücü Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.*Öğretmen Mesleki Motivasyonu Sıralı Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları*

		β	Wald	df	P^{**}	e^{β}
Bağımlı Değişken	Yüksek	-.368	2.189	1	.139	.692
	Düşük	-.018	.005	1	.941	.982
Bağımsız Değişkenler	Görev Süresi	-.021	.739	1	.390	.979
	Kıdem	.026	4.774	1	.029	1.026
	Okul	-.473	8.681	1	.003	.623
	RAM	0*	.	0	.	
	Erkek	.050	.113	1	.737	1.051
	Kadın	0*	.	0	.	
	Lisans	-.353	4.122	1	.042	.703
	Lisansüstü	0*	.	0	.	

* Referans kategorisi 0 olarak hesaplanmıştır.

** $p < .01$

Bağımsız değişkenlerin mesleki motivasyon düzeyi üzerindeki etkisini yorumlamak için kestirilen regresyon katsayısının üssü alınarak odds oranı elde edilmiştir. Buna göre Tablo 7 incelendiğinde, okulda görev yapan öğretmenlerin RAM'da görev yapanlara göre mesleki motivasyonun yüksek olma ihtimalinin ($e^{-.473} = .623$; $p < .01$) 1.6 kat daha fazla olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Öğrenci öğretmen etkileşimin öğretmenlerin mesleki motivasyonu üzerindeki etkilerine odaklanan mevcut araştırmanın en temel bulgusu, RAM'da görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının okullarda görev yapan aynı branştaki öğretmenlere göre anlamlı ölçüde daha düşük oluşudur. Benzer şekilde, sıralı regresyon analizi sonuçları da öğretmenin görev yeri değişkeninin, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve aynı kurumdaki görev süresi değişkenlerine göre göreceli öneminin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında sıklıkla vurgulandığı gibi (Asif vd., 2016; Han ve Yin, 2016; Karabağ-Köse vd., 2018; Katz ve Shahr, 2015), öğrenci etkileşimi ile öğretmen motivasyonu arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Mevcut çalışma, öğrenci etkileşimi ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler bağlamında özellikle eğitim yönetimi ve öğretmen motivasyonu alanyazını için önemli ampirik bulgular ortaya koymaktadır. RAM'larda görev yapan öğretmenlerin motivasyonunun okuldaki meslektaşlarına göre daha düşük olması, burada çalışan öğretmenlerin okulun *duygusal ekolojisinden* (Zembylas, 2007) ve güçlü bir öğrenci etkileşiminden uzak kalması ile ilgili olabilir. Bu temel çıkarım doğrultusunda, öğretmenlerin çok uzun süreler boyunca okuldan ve öğrencilerden uzak kalmalarını önleyecek ve okul dışı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin belirli bir rotasyona tabi olarak okullarda çalışmalarına imkân tanıyacak düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

İlişkisel araştırmalar, değişkenler arası ilişkilerin düzeyinden hareketle, bu ilişkilerin muhtemel sebeplerine dair daha ileri araştırmaların yapılması için ipuçları ortaya koymaktadır. Buna göre, öğrenci-öğretmen etkileşiminin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerini değerlendirmek üzere daha kapsamlı ve bütüncül kavramsal modelleri ampirik olarak test eden daha ileri araştırmalar yürütülmesi önerilmektedir. Öğrencilerden uzak çalışmanın öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerindeki etkisinin inceleneceği nitel araştırmalar, konunun daha derinlemesine ve çok yönlü olarak değerlendirilmesine imkân tanıyacaktır. Öğrenci etkileşiminin öğretmenlerin mesleki motivasyonu bağlamındaki sonuçları nitel araştırmalarla daha derinlemesine incelenebilir.

Araştırma RAM gibi kısıtlı bir çalışma evreninde yürütüldüğü için bulguları da bu kurumlarla sınırlıdır. Daha ileri araştırmalarla öğrenci öğretmen etkileşiminin düşük olduğu farklı kurumlarda çalışan öğretmenler için bu araştırmanın ileri sürdüğü hipotez test edilerek bulgular genişletilebilir. Mevcut çalışma bu çerçevede RAM'larda öğretmen motivasyonunun anlamlı ölçüde düşük olduğunu ortaya koymakta ve bunun muhtemel nedenlerine yönelik daha ileri araştırmalar için bir başlangıç noktası oluşturmaktadır. Buna göre rehberlik araştırma merkezleri dışındaki, merkez ve taşra idari birimleri gibi okul dışı kurumlarda çalışan öğretmenlerin motivasyon durumlarını değerlendirmek üzere daha kapsamlı örneklem grupları ile çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.

Özellikle liderlik (Løvaas vd., 2020), kurum kültürü (Guay, 2016) gibi kurumsal değişkenler çalışan performansını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu araştırmada RAM'larda öğretmen motivasyonunu sistematik olarak olumsuz etkileyen başka kurumsal süreçler olup olmadığı test edilmemiştir. Bu bağlamda örgüt kültürü, kurum yönetimi ve liderlik gibi kurumsal süreçlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki muhtemel etkilerinin kontrol edilerek okul dışında görev yapmanın etkilerinin daha güçlü istatistikî modellerle değerlendirileceği nicel çalışmalar yürütülebilir.

Sınıftan uzaktan kalmanın öğretmen motivasyonuna olumsuz etki ettiği bulgusu, Türkiye'de yönetici atama politikaları bakımından da ilgi çekicidir. Türkiye'de okul yöneticisi atama politikaları, "meslekte asıl olan öğretmenliktir" anlayışına dayanmaktadır. Okul yöneticiliği belirli süre yürütülen geçici bir görev olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte *Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar*'a göre (Resmi Gazete, 1998), "örgün ve yaygın eğitim kurumlarının müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları, haftada altı saat ders okutmakla yükümlü" tutulmaktadır. Bununla birlikte, *Kamu Görevlilerinin Geneline ve Hizmet Kollarına Yönelik Mali ve Sosyal Haklara İlişkin 2018 ve 2019 Yıllarını Kapsayan 4. Dönem Toplu Sözleşme* (Resmi Gazete, 2017) ile okul yöneticileri için altı saatlik bu zorunlu ders görevi iki saate düşürülmüştür. Dolayısıyla okul yöneticiliği gibi idari görevler de öğretmenleri sınıf içi süreçlerden önemli ölçüde uzak tutmaktadır. Uzun süre sınıftan uzak kalan bu öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını değerlendirmek üzere benzeri araştırmalar yürütülmesi önemlidir.

Kaynakça

- Abazaoğlu, İ.ve Aztekin, S. (2016). The Role of teacher morale and motivation on students' science and math achievement: Findings from Singapore, Japan, Finland and Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2606-2617. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041114>
- Asif, I., Fakhra, A., Tahir, F.ve Shabbir, A. (2016). Relationship between teachers' job satisfaction and students' academic performance. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 335-344 <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.65.19>
- Bernaus, M.ve Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401. <http://dx.doi.org/10.1111/modl.2008.92.issue-3>
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of undergraduate Sciences*, 3(3), 147-155.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem A.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1357-1407.
- Dörnyei, Z.ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching: Motivation*. Pearson Education.
- Fox, R. B. (1961). Factors influencing the career choice of prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 12(4), 427-432. <http://dx.doi.org/10.1177/002.248.716101200410>
- Guay, F. (2016). The virtue of culture in understanding motivation at school: Commentary on the special issue on culture and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 154-160. <https://doi.org/10.1111/bjep.12105>
- Han, J.ve Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.121.7819>
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change *Teaching and Teacher Education*, 21(2005), 967-983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hayden, S. S. (2011). Teacher motivation and student achievement in middle school students. (Yayınlanmamış doktora tezi). Walden Üniversitesi, Minnesota.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H.ve Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(1),123-130.
- Hoy, W. K. ve Miskel C. G. (2012). *Educational administration theory, research and practice*. Nobel.
- Karabağ Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M. ve Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479 – 498. <https://doi.org/10.9779/pauefd.707619>
- Karabağ-Köse, E., Taş, A., Küçükçene, M.ve Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 255-277. <https://doi.org/10.21764/mauefd.424729>
- Katz, I.ve Shahar, B.-H. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International*, 36(6), 575-588. <https://doi.org/10.1177/014.303.4315609969>
- Kreitner, R., Kinicki, A.ve Buelens, M. (2002). *Organizational behaviour*. McGraw Hill.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.

- Løvaas, B. J., Jungert, T., Van den Broeck, A. ve Haug, H. (2020). Does managers' motivation matter? Exploring the associations between motivation, transformational leadership, and innovation in a religious organization. *Nonprofit Management and Leadership*, 30(4), 569-589. <https://doi.org/10.1002/nml.21405>
- Malmberg, L. E. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18(5), 438-452. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.003>
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 30471.
- MEB. (2021). *Millî eğitim istatistikleri*. MEB.
- Nyakundi, E. N., Raburu, P.A.ve Okwara, M. O. (2019). Influence of teacher motivation to academic performance of pupils in primary schools in Kenya. *International Journal of Applied Psychology*, 9(2), 74-79. <https://doi.org/10.5923/j.ijap.20190902.04>
- Pinder, C. C. (2014). *Work motivation in organizational behavior*. Psychology Press.
- Resmi Gazete. (1998). *Millî eğitim bakanlığı yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar*. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23555.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Resmi Gazete. (2017). *Kamu görevlilerinin geneline ve hizmet kollarına yönelik mali ve sosyal haklara ilişkin 2018 ve 2019 yıllarını kapsayan 4. dönem toplu sözleşme*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/20170825-9.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Richardson, P. W.ve Watt, H. M. G. (2005). 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 475-489. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.007>
- Richardson, P. W.ve Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *AsiaPacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <http://dx.doi.org/10.1080/135.986.60500480290>
- Ryan, R. M.ve Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. Chirkov V., Ryan R., Sheldon K. (Eds.). *In human autonomy in cross-cultural context* (pp. 45-64). Springer.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. <http://dx.doi.org/10.1080/135.986.60801971658>
- Sutton, R. E.ve Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D.ve Geijssel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U.ve Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805.
- Watt, H.ve Richardson, P. (2013). Teacher motivation and student achievement outcomes. *International guide to student achievement*, 271-273.
- YÖK. (2021). *Ulusal tez merkezi*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. Pearson.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>

Erken Çocuklukta Yılmazlığın Yordayıcısı Olarak Sosyal Değerler Kazanımı*

Acquisition of Social Values as a Predictor of Resilience in Early Childhood

Şeyma Sultan USLU**
Serap DEMİRİZ***

Öz

Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk döneminde yılmazlığı ele almak ve yılmazlığın, çocukların sosyal değerler kazanımına ne ölçüde bağlı olduğunu incelemektir. Araştırmada Türkiye'nin Ankara ilinde, yaşamlarında boşanma, maddi sıkıntı/yoksulluk, göç/şehir değişikliği, psikolojik/fiziksel rahatsızlıklar, şiddetli geçimsizlik/aile sorunu, afet/travmatik kaza, babanın uzakta/cezaevinde olması risklerinden birini taşıyan ve okul öncesi dönem çocuğa sahip 220 ailenin çocuklarında yılmazlık düzeyleri ve sosyal değerler kazanımları incelenmiştir. Sonuçlar, çocuklarda yılmazlığın cinsiyet ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiğini; anne öğrenim durumu ve ailenin yaşadığı olumsuz yaşantının ne olduğu değişkenlerine göre ise anlamlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Farklılıklarda kız çocukları, erkek çocuklardan daha yılmaz; babası lisans mezunu olan çocukların yılmazlıkları, babası ilkökul ve ortaokul mezunu olanlardan daha yüksektir. Çocuklarda sosyal değerler kazanımı sadece baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Babası lise ve lisans mezunu olan çocukların sosyal değerler kazanım düzeyleri, babası ortaokul mezunu olanlara göre daha yüksektir. Sonuçlar sosyal değerler kazanımının, çeşitli risklere maruz kalan okul öncesi dönem çocuklarda yılmazlığın önemli bir yordayıcısı olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu sonuçların, erken çocukluk dönemindeki çocuklarda yılmazlığı artırmaya ve geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yılmazlık, erken çocuklukta yılmazlık, sosyal değerler kazanımı, değerler kazanımı, okul öncesi eğitimi

* Bu makale Şeyma Sultan Uslu tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Dönem Çocukların Yılmazlıkları ile Sosyal Değerleri Kazanımları ve Ailelerin Yılmazlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** (Sorumlu Yazar) Uzman, E-posta: seymasultanuslu@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-7312-0896.

*** Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi ABD., E-posta: demiriz@gazi.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-3369-5753.

Abstrack

This study aims to address resilience in early childhood and to examine to what extent resilience depends on acquisition of social values by children. In the study, we examined acquisition of social values and resilience levels of children in the city of Ankara, Turkey. The sample consists of 220 families who had a child at the pre-school age and who were exposed to one of the following risks: divorce, financial distress/poverty, migration/moving to another city, psychological/physical illness, irreconcilable differences/family problems, disaster/traumatic accident, father away/in prison. The results showed that resilience in children differed significantly according to gender and father's educational status. The mother's education level and the type of negative experience of the family did not have a significant effect on children's resilience. We found that girls were more resilient than boys. The resilience of children whose fathers had a bachelor's degree is higher than children whose fathers were primary and secondary school graduates. The acquisition of social values by children differs significantly only according to the father's education level. Social values acquisition levels of children whose fathers were high school and university graduates were higher than children whose fathers were secondary school graduates. The results also reveal that the acquisition of social values is an important predictor of resilience in preschool children who are exposed to various risks. We think that these results will contribute to efforts that aim to increase and improve resilience of children in early childhood.

Keywords: resilience, resilience in early childhood, acquisition of social values, acquisition of values, preschool education

Summary

Introduction

Resilience in early childhood is defined as children's ability to effectively cope with stress, pressure, difficulty or trauma, develop clear and realistic goals, interact comfortably with others, and behave respectfully and honorably towards herself and others (Brooks & Goldstein, 2001).

Every child has a different upbringing. Some children may face various difficulties or risks in life. These risks can include internal factors such as physical illness, injury, low birth weight, and premature birth. On the other hand, the risks may be caused by external factors such as domestic violence, loss of parents, divorce, abuse, neglect, poverty, natural disaster, and negative parental attitudes (Engle, Castle & Menon, 1996; Gürkan, 2006, p.4; Murray, 2003).

Children's skills to persevere in the face of difficulties and succeed in developmental tasks by trying to cope with crises are related to their experiences in their first years of life. For this reason, supporting resilience in childhood is of particular importance (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2009).

However, most of the studies that examine the protective factors related to resilience in children address adolescence and young adolescence. Although these developmental periods are important, it is also crucial to understand the resilience development of children between the ages of 4 and 10.

Young children can be affected more intensely by negative life events and may be more vulnerable to these events than the children in other age groups (Holmes et al., 2015).

Internal protective factors play a role in early childhood resilience. These include social skills, positive perspective, and social competence as well as social values such as tolerance, love, respect, and helpfulness (Garmezy, 1987; Werner, 1989; Masten & Coasworth, 1998; Aktan & Önder, 2018).

Social values are common, basic moral teachings or beliefs that are approved by the majority of society. Social values are deemed correct and necessary in order to maintain the existence, integrity and functioning of a society or group and express common goals, thoughts and interests (Güney, 2008, p. 32).

In this study, we aim to understand resilience in early childhood and to determine to what extent acquisition of social values by children predict resilience.

For this purpose, we investigated the following questions: What are the levels of children's resilience and acquisition social values between 48 and 72 months? Do resilience and social values acquisition levels differ with respect to the gender of the children, the education level of the parents, and the negative experiences of their families.

Method

In this study, the model of the research was determined as the relational screening model, since the relationship between children's resilience and social value acquisition was examined without any intervention, and analyzes were carried out to measure correlations. In the study, in the 2017-2018 academic year in Ankara, Turkey, who attended a pre-school education institution and whose family was divorced, financial distress/poverty, migration/city change, psychological/physical disorders, severe incompatibility/family problem, disaster/traumatic accident, father's in prison were obtained from children aged between 48-72 months who had experiences of being away/in prison. Since the number that can represent the whole universe could not be reached within the framework of accessibility and financial possibilities, the study universe was determined. The study population consisted of children (28,530 children) in kindergartens and kindergartens affiliated to the Ministry of National Education, who attended pre-school institutions in Çankaya, Çubuk, Keçiören, Mamak and Yenimahalle districts in the 2017-2018 academic year. Considering the 95% confidence interval and 0.05 error amount from the study population, it was determined that the number of samples to be reached was 380. Since the 48-72 month interval and a negative experience in the family were sought as criteria in the study, the sampling method was determined as criterion sampling, one of the purposive sampling methods. Due to the criteria determined for the sample group, since it would take a long time to collect the data, schools with high availability were preferred primarily, Personal Information Forms were distributed to all children (3861 children) and families in 26 schools in total from the mentioned districts, and as a result, participation in the study in accordance with the desired criteria and voluntarily. 220 data were obtained from 23 schools providing. Of the children included in the sample of the study, 47% are girls and 53% are boys. 14.5% of the mothers were

primary school, 21.4% secondary school, 32.7% high school or equivalent, 31.7% undergraduate; 11.8% of the fathers are primary school graduates, 19.1% are secondary school graduates, 34.1% are high school graduates or equivalent, and 35.0% are undergraduate graduates. Negative experiences in families are the most psychological/physical disturbances with 30.9% and the least migration/city change with 3.6%.

Findings

Findings revealed that resilience in children differed significantly according to gender ($t=2.65$; $p=.009<.05$) and father's educational status ($f=3.02$; $p=0.031<.05$); It shows that there is no significant difference according to the mother's education level and the negative experience of the family. In differences, girls are more resilient than boys; The resilience of children whose fathers have a bachelor's degree is higher than those whose fathers are primary and secondary school graduates. The acquisition of social values in children differs significantly only according to the father's education level variable ($f=5.28$; $p=0.002<.05$). Social values acquisition of children whose fathers are high school and undergraduate graduates are higher than those whose fathers are secondary school graduates. The results also show that the acquisition of social values is an important predictor of resilience in preschool children who are exposed to various risks ($r^2=0.16$).

Discussion

It has been determined that girls are more resilient than boys. In parallel with the findings of the study, Erdem (2017), stated that the resilience scores of 4-5 year olds and Tok (2020), 5 year old girls are higher than boys. In other studies on the subject, which also revealed similar results: Mary and Ulich (2009), found six dimensions (communication-social performance, self-control/thoughtfulness, self-confidence, emotional resilience) of the scale they developed for social-emotional well-being and resilience in early childhood. Stability/coping with stress, task orientation, pleasure in discovery) except for the self-confidence dimension, girls scored significantly higher than boys in the other five dimensions. Garmezy (1991), stated that gender is one of the protective factors of resilience and that the reactions of girls and boys may differ in risky situations; Gutman (2008), stated that when exposed to family stress, girls are less affected emotionally and behaviorally than boys. Rutter (1987), on the other hand, tried to explain the reason for this and stated that as a result of a more protective approach to girls in stressful situations in the family, they are less exposed to the severity of risks. In addition to these, Werner and Smith (2001), in their longitudinal study lasting 32 years, found that boys were more sensitive than girls in the first ten years; but they noted that it decreased in the second and third decade.

The educational status of the fathers creates a significant difference in the resilience and social values acquisition of the children in the sample group. Erdem (2017), stated that the educational status of the father is a supportive factor in the resilience of 4-5 year old children. Tok (2020), noted

that the resilience levels of 5-year-old children whose fathers are high school and university graduates are significantly higher than those whose fathers are literate and primary school graduates.

When the relationship between the resilience of the children participating in the study and their acquisition of social values was examined, a moderately significant positive relationship was found; When the regression analysis was performed, it was determined that the genetic values predicted resilience in children significantly. Although there is no finding revealing the relationship between these two variables in the literature, having social skills (Garmezy, 1987; Masten & Coasworth, 1998) and socialization Werner (1989), are listed among the protective factors of resilience. In studies dealing with the relationship between resilience or value acquisition with different variables: Nesheiwat and Brandwein (2011), stated that as resilience increases in preschool children, behavioral anxiety decreases; Mary and Ulich (2009), stated that the dimensions of communication-social performance, self-control, self-confidence, emotional stability, task orientation (responsibility), enjoyment in discovery, measure social-emotional well-being and resilience in children in their scales they developed based on resilience; Rönnau-Böse and Fröhlich-Gildhoff (2009), in their research, found a positive relationship between the resilience of children aged 3-6, their self-esteem and behavioral stability; Cicchetti and Rogosch (1997), stated that resilience in children was positively related to ego resilience, self-control and self-esteem. On the other hand, Tanrıverdi and Erarslan (2015), stated that there are positive relationships between social adaptation and skill levels and value gains; Yıldız, Dilmaç, and Deniz (2013), determined that there is a significant relationship between values and self-esteem. When all these studies are evaluated, it is seen that value gain is related to self-esteem, social performance and social cohesion, which are related to resilience. This supports the finding in the study that the acquisition of social values is associated with resilience.

Giriş

Erken çocukluk, insan yaşamının 0-8 yaş arası kapsamaktadır ve gelişimde kritik dönemlerden biridir. Bu dönemde çocuklar yaşamlarının diğer dönemlerinden daha hızlı bir şekilde büyür ve gelişirler (Tunçeli ve Zembat, 2017). Erken dönemde yapılan müdahaleler kişilerin bilişsel kapasiteleri, kişilikleri ve sosyal davranışları üzerinde kalıcı bir etki gösterir (Bredenkamp, 2015; UNICEF, 2003).

Erken yıllar, bir çocuğun gelecekte hangi özelliklere sahip ve diğerleri ile ilişkilerinin nasıl; toplumsal hayata uyumun ise ne düzeyde olacağını belirleyicisidir. Tutumların şekillenmesi ve karakteri oluşturan anahtar bileşenlerin oluşması erken çocuklukta başladığı için bu yıllar gelişimde önemli bir yere sahiptir (Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2016; Ulavere ve Veisson, 2015; Uyanık Balat, 2012).

Erken çocuklukta yılmazlık, çocuğun stres, baskı, zorluk ya da travmalarla etkin bir şekilde başa çıkabilmesi, açık ve gerçekçi hedefler geliştirebilmesi, başkaları ile rahatça etkileşim kurabilmesi, kendine ve diğerlerine karşı saygılı ve onurlu davranabilmesi olarak tanımlanmıştır (Brooks ve Goldstein, 2001). Farklı bir ifadeyle, zorluklar karşısında bir uyum kapasitesi ve sıkıntılı zamanlarda uyum süreçlerinin devam ediyor olması hâli (Masten ve Monn, 2015); yani olumsuzluklardan hızlıca kurtulup olumlu duygu oluşturma becerisidir (Conway ve McDonough, 2006).

Yılmaz çocukların, belirli becerilerle ilişkili bazı özelliklere sahip olduklarını belirten Brooks'a (2006), göre bunlar: 'Kendini takdir etme; gerçekçi amaç ve beklenti belirlemeyi öğrenme; sorunları çözme ve sağlam kararlar alma konusunda kendilerine güven duyarak bir zorlukla karşı karşıya geldiklerinde yüzleşebilme; etkili başa çıkma stratejileri geliştirme ve zayıf yönlerinin farkında olup bunları iyileşebilir alanlar olarak görme; güçlü yeteneklerinin farkında olma; diğerleri ile birlikteyken kendini rahat hissetme ve etkili kişiler arası beceriler geliştirerek rahat bir şekilde yardım ve ilgi alabilme; kendilik kavramlarının güç ve yeterlilik imajı ile dolu olması' dır.

Her çocuk aynı yetiştirme koşullarına sahip değildir, bazıları yaşamda çeşitli zorluk ve risklerle karşılaşılabilir. Riskler fiziksel hastalık, yaralanma, düşük doğum ağırlığı, erken doğum vb. gibi hem içsel hem de şiddet görme, anne baba kaybı, boşanma, istismar, ihmal, yoksulluk, doğal afet, olumsuz anne baba tutumları vb. gibi dışsal faktörlerden kaynaklanabilir (Engle, Castle ve Menon, 1996; Gürkan, 2006; Murray, 2003).

Bu risk faktörlerine rağmen bazı çocuklar dirençli ve stresler karşısında daha yılmaz, kaygısız davranışları az, hayatlarında başarılı, yetişkinlik dönemlerinde de akademik ve sosyal anlamda olumlu gelişim göstermektedir (Condly, 2006; Gizir, 2004; Hall vd., 2009; Nesheiwat ve Brandwein, 2011; Nolan, Taket ve Stagnitti, 2014; Oades-Sese ve Esquivel, 2006; Sammons vd., 2007). Olumsuz yaşantılara ya da zorlu koşullara rağmen karşılaştıkları stresli durumlarda iyi olmayı başarıp akademik ve sosyal olarak olumlu bir şekilde ilerleyenler olduğu gibi kimileri bunu gerçekleştirememektedir. Bunun nedenlerinin araştırılmak istenmesi yılmazlık çalışmalarının temelini oluşturmuştur (Cicchetti ve Rogosch, 1997; Condly, 2006; Erdem, 2017; Gizir, 2004; Hall vd., 2009; Masten, 2001; Nesheiwat ve Brandwein, 2011; Nolan vd., 2014; Werner ve Smith, 1982).

Çocukların güçlükler karşısında sebat etmesi, krizlerle baş etmeye çalışarak gelişim görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmesi ilk yıllardaki deneyimleri ile ilişkilidir. Bu nedenle yılmazlığın, erken çocukluk yıllarında desteklenmesi ayrı bir önem arz etmektedir (Rönnau-Böse ve Fröhlich-Gildhoff, 2009).

Bununla birlikte çocuklarda yılmazlığın koruyucu faktörlerini inceleyen araştırmaların çoğu ergenlik ve genç erinlik üzerinedir. Bu gelişim dönemleri önemli olmakla birlikte, küçük çocuklar olumsuz yaşam olaylarından daha fazla etkilenebildiği ve bu olaylar karşısında diğer yaş gruplarına göre daha savunmasız olabildiği için, 4-10 yaş arasındaki çocukların yılmazlık gelişimlerini anlamak oldukça önemli görülmektedir (Holmes vd., 2015).

Erken çocukluk yılmazlığında bazı içsel koruyucu etmenler rol oynar. Bunlar arasında sosyal beceriler, olumlu bakış açısı, sosyal yeterlilik yer almakla birlikte; hoşgörülü olma, sevgi, saygı gösterebilme, yardımseverlik gibi sosyal değerler de sıralanabilir (Aktan ve Önder, 2018; Garmezy, 1987; Masten ve Coasworth, 1998; Werner, 1989). Sosyal değerler, bir toplumun veya grubun varlığını, bütünlüğünü ve işleyişini devam ettirebilmek için çoğunluk tarafından doğru ve gerekli oldukları onaylanan ve ortak amaç, düşünce ve çıkarları ifade eden genelleştirilmiş, temel ahlaki öğretiler veya inançlardır (Güney, 2008).

Sosyalleşme, sosyal duyarlılık, sosyal beceriler gibi değişkenleri yılmazlıkla ilişkilendiren çalışmalara bakıldığında; Garmezy (1987), sosyal duyarlılığı, bireyin yılmazlığını artıran koruyucu faktörler arasında ele almıştır. Başka bir çalışmada Masten ve Coasworth (1998), yılmazlıkla ilişkili faktörler arasında sosyal becerilere sahip olmaya yer vermiştir. Werner (1989), yılmaz bireylerde içsel koruyucu faktörlerde sosyalleşme becerisini sıralamıştır. Yılmaz bireylerin daha yüksek öz-yeterliliğe sahip oldukları (Major, Richards, Cooper, Cozarelli ve Zubek, 1998); sosyal beceri ile problem çözme beceri düzeylerinin daha yüksek ve diğerlerine göre daha iyimser kişiler oldukları belirtilmiştir (Penick ve Jepsen, 1992).

Alanyazında yılmazlık ile ilgili erken çocukluk dönemini kapsayan araştırmalarda, Çevik (2022), 4-6 yaş çocuklarda duygu düzenleme becerileri ile yılmazlık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu; Safalı (2021), sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan beş yaş çocuklarının yılmazlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü orta seviyede bir ilişki olduğunu; Nesheiwat ve Brandwein (2011), 6 yaşın altındaki çocuklarda yılmazlık ile kaygısal davranışlar arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğunu; Tok (2020), yılmazlık ile matematiksel beceriler arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ve yılmazlık ile bilimsel süreç becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu; ayrıca çocukların yılmazlık düzeylerinin matematik ve bilimsel süreç beceri düzeylerini anlamlı olarak yordadığını; Calkins, Blandon, Williford ve Keane (2007), erken çocukluk dönemi davranış problemleri için biyolojik, davranışsal ve ilişkisel yılmazlık düzeylerini ele aldıkları çalışmalarında çocukların 5 yaşlarındaki içsel ve dışsal davranış problemlerinin, 2 yaşlarındaki risk düzeyleri ile tahmin edildiği ve çocuk yılmazlığının, 5 yaş içsel ve dışsal davranış problemlerini yordadığını; Conway ve McDonough (2006), anne duyarlılığı ve bebek negatif etkilerinin erken çocuklukta duygusal yılmazlığı ve okul öncesi davranış problemleri ile ilişkisinde, anne duyarlılığını 7 ay, bebeklere etkilerini 33 ay boyunca inceleyerek çocukların hayatlarının ilk üç yılında duygusal yılmazlık tahminine ortak katkılarına bakmış, bebeklik döneminde anne duyarlılığının okul öncesi dönemde çocukların duygusal yılmazlığını önemli ölçüde yordadığını bununla birlikte, okul öncesi dönemde duygusal yılmazlığın kaygı düzeyleri ile negatif ilişkili olduğunu belirlemişlerdir.

Bu çalışmada erken çocuklukta yılmazlığı anlamak ve çocukların sosyal değerler kazanımlarının yılmazlığı ne düzeyde yordadığını belirlemek amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda; 48-72 ay çocukların yılmazlıklarının ve sosyal değerler kazanımlarının nasıl olduğu; yılmazlık ve sosyal değerler kazanım düzeyleri, çocukların cinsiyetine, anne babaların öğrenim düzeyine, ailelerinin etkilendiği olumsuz yaşantılara göre farklılaşmakta mıdır sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bağımsız değişkenin, sonucu veya bağımlı değişkeni etkileyip etkilemediğini test etmeye yarayan, değişkenler arasında öngörülen ilişkiyi inceleyen araştırmalar nicel araştırma olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2017,).

Bu çalışmada bir müdahale olmadan, çocukların yılmazlıkları ile sosyal değerler kazanımları arasındaki ilişki incelendiğinden nicel bir araştırma yapılmış ve korelasyon ölçmeye yönelik analizler gerçekleştirildiğinden dolayı araştırmanın modeli, ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada, Türkiye'nin Ankara ilinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve ailesinde boşanma (n=29), maddi sıkıntı/yoksulluk (n=18), göç/şehir değişikliği (n=8), psikolojik/fiziksel rahatsızlıklar (n=68), şiddetli geçimsizlik/aile sorunu (n=23), ölüm (n=37), afet/travmatik kaza (n=28), babanın uzakta/cezaevinde olması (n=9) yaşantıları bulunan 48-72 ay aralığında olan çocuklardan veri elde edilmiştir. Ulaşılabilirlik ve maddi imkanlar çerçevesinde evrenin tamamını temsil edebilecek sayıya ulaşamayacağından çalışma evreni belirlenmiştir. Çalışma evrenini, Çankaya, Çubuk, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okul öncesi kuruma devam eden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıflarındaki çocuklar (28.530 çocuk) oluşturmuştur. Çalışma evreni içerisinde %95 güven aralığı ve 0.05 hata miktarı göz önünde bulundurulduğunda ulaşılması gereken örneklem sayısının 380 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ölçüt olarak 48-72 ay aralığı ve ailede olumsuz bir yaşantı arandığından örnekleme yöntemi, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme olarak belirlenmiştir. Örneklem grubuna ilişkin belirlenen ölçütler nedeniyle verilerin toplanması uzun zaman alacağından mevcudu yüksek olan okullar öncelikli olarak tercih edilmiş, belirtilen ilçelerden toplamda 26 okulda tüm çocuk (3861 çocuk) ve ailelere Kişisel Bilgi ve Gönüllü Onam Formu dağıtılarak ulaşılmaya çalışılmış, sonuç olarak istenen ölçütlere uygun ve gönüllü olarak çalışmaya katılım sağlayan 23 okuldan 220 veri elde edilmiştir. Araştırmanın örnekleme dahil olan çocukların %47'si kız, %53'ü erkektir. Annelerin %14,5'i ilkokul, %21,4'ü ortaokul, %32,7'si lise ve dengi, %31,7'si lisans; babaların ise %11,8'i ilkokul, %19,1'i ortaokul, %34,1'i lise ve dengi ve %35,0'i da lisans mezunudur. Ailelerde bulunan olumsuz yaşantılar, %30,9 ile en fazla psikolojik/fiziksel rahatsızlar ve %3,6 ile en az göç/şehir değişikliğidir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi ve Gönüllü Onam Formu, Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (EÇYÖ) ve Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanım Ölçeği (OÖSDKÖ) kullanılmıştır;

Kişisel Bilgi ve Gönüllü Onam Formu; Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda ebeveynlerin gönüllü onamları ile çocuğun cinsiyeti, anne-baba öğrenim durumu, ailenin etkilendiği olumsuz yaşantı (boşanma, maddi sıkıntı/yoksulluk, göç/şehir değişikliği, psikolojik/fiziksel rahatsızlıklar, şiddetli geçimsizlik/aile sorunu, afet/travmatik kaza, babanın uzakta/cezaevinde olması) ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (EÇYÖ); Erken çocuklukta yılmazlığı ölçmek amacıyla; Ersay (kişisel iletişim, 19 Mayıs, 2017), tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, okul öncesi kuruma devam eden ve yaşamlarında olumsuz deneyimleri olan 48-72 ay çocuklara yöneliktir (Erdem, 2017). Ölçek 39 maddeden oluşan tek faktörlü yapıdadır. Cronbach alfa değeri 0.977 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin uyum ölçüt değerleri χ^2 : 3472,54; P:0,000; χ^2 /sd: 4,96≤5; CFI: 0,93≥0,90; GFI: 0,42≤0,90; NFI:

0,91 \geq 0,90; faktör yük değerleri (max:0,78; min:0,55 \geq 0,30); hata varyansları (max:0,69; min:0,40 \leq 0,90) dır (Ersay, 2018). Maddelerde çocukların yılmazlık gelişimlerini belirlemek amacıyla (kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1)) beş derecelendirme seçeneği bulunmaktadır. Ölçekte ters çevrilecek madde bulunmamaktadır. Tüm maddelerden alınan puanlar toplanmakta ve yüksek puan yılmazlık düzeyinin de yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçek, öğretmen tarafından doldurulmakta ve her bir çocuk için yaklaşık olarak 10 dk sürmektedir.

Bu çalışmadaki veriler üzerinden elde edilen ölçek puanlarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla ölçeğin Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır. Sonuç olarak Cronbach alfa değeri: 0,9; \bar{X} : 152,98; Ss: 24,56; Min: 79; Max: 195; Çarpıklık: - 0,289; Basıklık: - 0,238 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin hesaplanan güvenilirlik değeri 0,80'den büyüktür. Bu durum elde edilen ölçek puanlarının, güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Salvucci, Walter, Conley, Fink ve Saba, 1997).

Geçerlik açısından ($\chi^2/sd=4,86$; CFI=,93; NFI=,91) örneklem üzerinde verilerin iyi uyum göstermesi, ölçek maddelerinin istenilen özellikleri yansıttığını göstermektedir. Örnekleme geçerlik ve güvenilirlik değerlerinin kabul edebilir olduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanım Ölçeği (OÖSDKÖ); Okul öncesi çocukların sahip olduğu sosyal değerleri belirlemek amacı ile Atabey ve Ömeroğlu (2016), tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 'Sevgi-Hoşgörü' alt boyutu dört madde, 'Saygı' alt boyutu dört madde, 'Sorumluluk' alt boyutu beş madde, 'İşbirliği - Yardımlaşma' alt boyutu üç madde, 'Nezaket' alt boyutu üç madde olmak üzere toplam beş alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. OÖSDKÖ'nin tüm ölçek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayı değeri 0,95, KR-20 güvenilirlik katsayı değeri 0,88 olarak belirlenmiştir. Çocukların verdikleri cevaplar, OÖSDKÖ Cevaplama Formu'na kaydedilmektedir. Bu formda ölçekte yer alan resimlerin anlatımına ilişkin yönergeler yer almaktadır. Verilmesi beklenen cevaplar (1) bir, verilmesi istenmeyen cevaplar (0) sıfır olarak kodlanmaktadır. Her bir cevap için verilen puanların toplanmasıyla genel bir toplam puan elde edilmektedir. Yüksek puan çocuklardaki sosyal değerler kazanımının yüksek olduğunu göstermektedir. Çocuklara bireysel olarak uygulanmakta ve ortalama 15-25 dakika sürmektedir (Atabey ve Ömeroğlu, 2016).

Bu çalışmadaki veriler üzerinden elde edilen ölçek puanlarının, ölçeğin beş boyutlu yapısına uyumunu incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılırken uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri ve hata varyansları incelenerek model veri uyumu değerlendirilmiştir. Analizler esnasında veriye modelin iyi uyum göstermesine rağmen hata varyans değeri 0,96 ve faktör yük değeri 0,20 olan bir madde (m14) bulunmaktadır. Madde çıkarılmadan yapılan analizde uyum indeksi değerleri χ^2 : 686,91; P: 0,000; χ^2/sd : 4,52 \leq 5; CFI: 0,82 \geq 0,80; GFI: 0,75 \leq 0,80; NFI: 0,80 \geq 0,80; RMSEA:0,127 \geq 0,80; faktör yük değerleri (max: 0,94 \geq 0,30; min: 0,28 \leq 0,30); hata varyansları (max: 0,92 \geq 0,90; min: 0,12 \leq 0,90) dır.

Uyum değerlerine göre yapı doğrulanmadığından faktör yük değeri 0,30 dan küçük olan madde (m14) dışarıda bırakılarak analiz tekrar edildiğinde uyum indeksi değerleri, χ^2 : 116,55; P: 0,693; χ^2/sd : 0,93 \leq 5; CFI: 1 \geq 0,80; GFI: 0,77 \leq 0,80; NFI: 0,98 \geq 0,80; RMSEA: 0 \leq 0,000 \leq 0,05; faktör yük değerleri

(max: 0,94 \geq 0,30; min: 0,30 \geq 0,30); hata varyansları (max: 0,91 \geq 0,90; min: 0,12 \leq 0,90) şeklindedir ve m14 analiz dışı bırakıldığında modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir.

Ölçek puanlarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa değeri 0,85 \geq 0,80 olarak bulunmuştur; ancak alt boyutlarda (Sevgi=0,49; Saygı=0,50; İşbirliği=0,37) 0,50 ve altında değerler olduğu görülmektedir. Güvenirlik ölçümleri için 0,50 altındaki değerler düşük güvenirlilik, 0,50 ile 0,80 arasındaki değerler orta düzeyde güvenilir ve 0,80 üzeri değerler yüksek güvenilir olarak değerlendirilmektedir (Salvucci vd., 1997).

Faktör yük değeri 0,30'un altında olan madde (m14, hata varyans değeri 0,96; faktör yük değeri 0,20) çıkarılarak hesaplanan geçerlik güvenirlilik analizlerine bakıldığında ise uyum değerlerinin mükemmele yakın (CFI=1,00; RMSEA=0,000) olmasına rağmen, alt boyutların güvenirlilik hesaplamalarında .50 ve .50'den küçük değerlerin (Sevgi=0,49; Saygı=0,50; İşbirliği=0,37) bulunmuş olması; ayrıca analizlerde alt boyutlar arasında korelasyonun yüksek olduğunun görülmesi nedeniyle açılımlı faktör analizi yapılmıştır. Tüm sonuçlar değerlendirildiğinde bu ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiği düşünülmüş, bu nedenle ölçek sonuçlarına tedbirli bakılarak çalışmada alt boyutlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Ölçek, çalışmada tek faktörlü yapı olarak toplam puan üzerinden ele alınmıştır. Cronbach alfa değeri: 0,85; X : 11,62; Ss: 4,58; Min: 1; Max: 19; çarpılık değeri : - 0,484; basıklık değeri : - 0,734 dür. Bu durum elde edilen ölçek puanlarının, güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Salvucci vd., 1997).

Verilerin Toplanması ve Çalışmada Dikkate Alınan Etik İlkeler

Çalışmanın uygulanabilmesi için MEB'den gerekli izinler, okul yönetimi ve ilgili öğretmenlerden onay, ailelerden Ebeveyn Onam Formu yoluyla çocukların çalışmaya katılımları için izin alınmıştır. Kişisel Bilgi ve Gönüllü Onam Formu öğretmenler aracılığıyla ailelere ulaştırılmıştır. Toplanan verilerde olumsuz yaşantılara sahip olduğunu belirten ve çalışmaya gönüllü katılan ailelerin çocukları için, öğretmenlere EÇYÖ dağıtılmıştır. Öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmış ve belirlenen çocuklara ilişkin görüşlerini yansız bir şekilde cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenlere EÇYÖ dağıtılırken eş zamanlı olarak araştırmaya gönüllü katılan çocuklara da OÖSDKÖ, öğretmenlerle belirlenen eğitim sürecinin uygun zamanlarında araştırmacı tarafından çocuklarla yüz yüze uygulanmıştır. Araştırmacı sınıfta çocuklarla tanışıp bir süre birlikte kalıp daha sonra, sınıf dışında dikkat dağıtıcıların olmadığı bir ortamda uygulamaya geçilmiştir. Araştırma kapsamında NAEYC'in Etik Davranış Kuralları'na (NAEYC, 2011), uyularak çocukların hakları, güvenlikleri, fiziksel ve ruhsal sağlıkları ve gelişimleri ön planda tutulmuş, çocuklarla saygı çerçevesinde iletişim kurulmuş, gizliliğe önem verilmiştir. Ölçeğin çocuklara uygulanacağı ortamların okulların şartları göz önünde bulundurularak camlı odalar olmasına, camlı oda bulunmadığı durumda ortamın kapısının açık tutulmasına dikkat edilmiştir. Çocuk boyuna uygun araştırmacı ile karşılıklı oturulup göz temasının sağlandığı ve ölçeğe ait resimlerin rahatlıkla görülebileceği bir konum oluşturulmuştur. Çocukların cevapları, cevap formuna araştırmacı tarafından işaretlenmiştir. Uygulama her çocukla yaklaşık olarak 15 dk sürmüştür.

Verilerin Analizi

Katılımcılara uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Windows 21.0 programında analiz edilmiştir. Ailesinde olumsuz yaşantılar/güçlükler bulunan okul öncesi dönem çocuklar için EÇYÖ ve OÖSDKÖ uygulanmış; aralarındaki ilişkileri hesaplamak adına ölçeklerin puanları normal dağılım gösterdiği için Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır (Büyüköztürk, Bökeoğlu ve Köklü, 2008).

EÇYÖ ve OÖSDKÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız değişken iki düzeyli olduğu ve bağımsız değişkenin düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım gösterdiği için ilişkisiz örneklem T-testi ile incelenmiştir. EÇYÖ ve OÖSDKÖ puanlarının anne ve baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız değişkenler ikiden fazla düzeye sahip olduğu ve bağımsız değişkenin düzeylerinde ölçek puanları normal dağılım gösterdiği için ANOVA (Varyans Analizi) kullanılmıştır. OÖSDKÖ ve EÇYÖ puanlarının ailede yaşanan olumsuz durumlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için bağımsız değişkenin düzeylerindeki gözlem sayısı çok az olduğundan parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında verilerin normalliğini değerlendirmede basıklık, çarpıklık katsayıları ve bu istatistiklerin standart hataları hesaplanırken Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri dikkate alınmıştır. Analizlere ek olarak çocukların OÖSDKÖ den aldıkları puanların EÇYÖ puanlarını ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla basit regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz yapılmadan önce değişkenlerin normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığı incelenmiş ve normal dağılım varsayımının sağlandığı görülmüştür.

Bulgular

Ailesinde olumsuz yaşantılar bulunan okul öncesi dönem 48-72 ay çocukların yılmazlıklarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Okul Öncesi Dönem 48-72 Ay Çocukların Yılmazlıklarına İlişkin Betimsel Bulgular

	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği	152,98	24,56	79	195	-0,289	-0,238

Tablo 1'de okul öncesi dönem 48-72 ay çocukların yılmazlıkları incelenmiştir. Çocukların EÇYÖ'den aldıkları puanların 79 ile 195 arasında olduğu, puan ortalamasının 152,98 ve standart sapmasının 24,56 olduğu görülmektedir.

Ailesinde olumsuz yaşantılar bulunan okul öncesi dönem çocukların EÇYÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Okul Öncesi Dönem 48-72 Ay Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Yılmazlıkları Arasındaki Farklılığa İlişkin t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Kız	105	157,51	24,9	218	2,65*	0,009
Erkek	115	148,84	23,6			

*p<0,05

Tablo 2'ye bakıldığında okul öncesi dönem 48-72 ay çocukların cinsiyet değişkenine göre yılmazlıkları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Kız çocukların yılmazlıkları ($\bar{X}=157,51$) ile erkek çocukların yılmazlıkları ($\bar{X}=148,84$) arasında $t=2,65$; $p=0,009<0,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Ailesinde olumsuz yaşantılar bulunan okul öncesi dönem çocukların EÇYÖ puanlarının anne ve baba öğrenim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ANOVA kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okul Öncesi Dönem 48-72 Ay Çocukların Anne ve Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yılmazlıkları Arasındaki Farklılığa İlişkin ANOVA Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	Sd	f	p	Anlamlı Fark
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	32	144,69	18,9	(3, 216)	1,62	0,185	
	Ortaokul	47	153,74	24,4				
	Lise	72	153,17	25,2				
	Lisans	69	156,12	26,0				
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	26	144,77	20,0	(3, 216)	3,02*	0,031	1,2 - 4
	Ortaokul	42	146,98	25,6				
	Lise	75	154,00	23,5				
	Lisans	77	158,04	25,4				

*p<0,05

Tablo 3'e bakıldığında okul öncesi dönem 48-72 ay çocukların anne ve babalarının öğrenim düzeylerine göre yılmazlıkları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Annesi ilkokul mezunu olan çocukların yılmazlıkları ($\bar{X}=144,69$), annesi ortaokul mezunu olanların yılmazlıkları ($\bar{X}=153,74$), annesi lise mezunu olanların yılmazlıkları ($\bar{X}=153,17$) ve annesi lisans mezunu olanların yılmazlıkları ($\bar{X}=156,12$) arasında $f=1,62$; $p=0,185>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yine de lisans mezunu annelerin çocuklarının yılmazlık puan ortalamaları diğer gruplara göre daha yüksektir. Babası ilkokul mezunu olan çocukların yılmazlıkları ($\bar{X}=144,77$), babası ortaokul mezunu olanların yılmazlıkları ($\bar{X}=146,98$), babası lise mezunu olanların yılmazlıkları ($\bar{X}=154,00$) ve babası lisans mezunu olanların yılmazlıkları ($\bar{X}=158,04$) arasında $f=3,02$; $p=0,031<,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın bağımsız değişkenin hangi düzeylerinde

olduğunu belirlemek için birinci tip hatanın kontrol altına alınmasında düzeltme yapan post hoc testleri kullanılmış, sonuç olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Birinci tip hatada düzeltme yapmadan oluşan ikili gruplar bazında yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonucunda tespit edilen farklılığın ilkökul ve ortaokul mezunu babaların çocukları ile lisans mezunu babaların çocukları arasında olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde babası lisans mezunu olan çocukların yılmazlıklarının, babası ilkökul ve ortaokul mezunu olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ailesinde olumsuz yaşantılar bulunan okul öncesi dönem çocukların EÇYÖ puanlarının yaşanan olumsuz yaşantıya göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal Wallis H Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Okul Öncesi Dönem 48-72 Ay Çocukların Ailenin Etkilendiği Olumsuz Yaşantı Değişkenine Göre Yılmazlıkları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Sd	X^2	p
Boşanma	29	117,33			
Maddi sıkıntı / işsizlik	18	116,83			
Göç / şehir değişikliği	8	115,75			
Psikolojik / fiziksel hastalık	68	111,04	7	4,127	0,765
Şiddetli geçimsizlik / aile sorunu	23	109,22			
Ölüm	37	114,46			
Afet / travmatik kaza	28	104,48			
Babanın uzakta/cezaevinde olması	9	72,83			

Tablo 4'e bakıldığında okul öncesi dönem 48-72 ay çocukların ailelerinin etkilendiği olumsuz yaşantılara göre yılmazlıkları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Ailesinde boşanma olan çocukların yılmazlıkları ($\bar{X}=117,33$), ailesinde maddi sıkıntı/işsizlik olanların yılmazlıkları ($\bar{X}=116,83$), ailesinde göç/şehir değişikliği olanların yılmazlıkları ($\bar{X}=115,75$), ailesinde psikolojik/fiziksel hastalık olanların yılmazlıkları ($\bar{X}=111,04$), ailesinde şiddetli geçimsizlik/aile sorunu olanların yılmazlıkları ($\bar{X}=109,22$), ailesinde ölüm olanların yılmazlıkları ($\bar{X}=114,46$), ailesinde afet/travmatik kaza olanların yılmazlıkları ($\bar{X}=104,48$) ve ailesinde babanın uzakta/cezaevinde olması yaşantıları olanların yılmazlıkları ($\bar{X}=72,83$) arasında $X^2=4,127$; $p=0,765>0,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Ailesinde olumsuz yaşantılar bulunan okul öncesi dönem 48-72 ay çocukların sosyal değerler kazanımlarının nasıl olduğunu gösteren betimsel bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Okul Öncesi Dönem 48-72 Ay Çocukların Sosyal Değerleri Kazanımlarına İlişkin Betimsel Bulgular

	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği	11,62	4,58	1	19	-0,484	-0,734

Tablo 5'te okul öncesi dönem 48-72 ay çocukların sosyal değerleri kazanımları incelenmiştir. Çocukların OÖSDKÖ'den aldıkları puanların 1 ile 19 arasında olduğu, puan ortalamasının 11,62 ve standart sapmasının 4,58 olduğu görülmektedir.

Ailesinde olumsuz yaşantılar bulunan okul öncesi dönem 48-72 ay çocukların OÖSDKÖ'den aldıkları toplam puanın cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Okul Öncesi Dönem 48-72 Ay Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Değerler Kazanımları Arasındaki Farklılığa İlişkin t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Kız	105	11,78	4,590	218	1,625	0,106
Erkek	115	10,81	4,286			

*p<0,05

Tablo 6'ya bakıldığında okul öncesi dönem 48-72 ay çocukların cinsiyet değişkenine göre sosyal değerler kazanım düzeyleri arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Kız çocukların sosyal değerler kazanımları ($\bar{X}=11,78$) ile erkek çocukların sosyal değerler kazanımları ($\bar{X}=10,81$) arasında $t=1,625$; $p=0,106>0,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Ailesinde olumsuz yaşantılar bulunan okul öncesi dönem 48-72 ay çocukların OÖSDKÖ'den aldıkları toplam puanın anne ve baba öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla ANOVA kullanılmış ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Okul Öncesi Dönem 48-72 Ay Çocukların Anne ve Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Sosyal Değerler Kazanımları Arasındaki Farklılığa İlişkin ANOVA Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	32	11,03	4,44	3,216	0,888	0,448	
	Ortaokul	47	11,06	4,40				
	Lise	72	10,83	4,48				
	Lisans	69	11,99	4,47				
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	26	10,77	4,20	3,216	5,28*	0,002	2-3/2-4
	Ortaokul	42	9,12	4,25				
	Lise	75	11,55	4,36				
	Lisans	77	12,35	4,37				

*p<0,05

Tablo 7'ye bakıldığında okul öncesi dönem 48-72 ay çocukların anne ve baba öğrenim durumlarına göre sosyal değerler kazanım düzeylerindeki farklılığın incelendiği görülmektedir.

Annesi ilkokul mezunu olan çocukların sosyal değerler kazanımları ($\bar{X}=11,03$), annesi ortaokul mezunu olanlar ($\bar{X}=11,06$), annesi lise mezunu olanlar ($\bar{X}=10,83$) ve annesi lisans mezunu olanlar ($\bar{X}=11,99$) arasında $f=0,888$; $p=0,448>0,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Babası ilkokul mezunu olan çocukların sosyal değerler kazanımları ($\bar{X}=10,77$), babası ortaokul mezunu olanlar ($\bar{X}=9,12$), babası lise mezunu olanlar ($\bar{X}=11,55$) ve babası lisans mezunu olanlar ($\bar{X}=12,35$) arasında $f=5,28$; $p=0,002<0,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc testlerinde Benforoni testi ile yapılan ikili karşılaştırma sonucunda toplam puanda babası ortaokul mezunu olan çocuklar ile babası lise veya lisans mezunu olan çocuklar arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar incelendiğinde babası lise ve lisans mezunu olan çocukların sosyal değerler kazanımları, babası ortaokul mezunu olanlara göre daha yüksektir.

Ailesinde olumsuz yaşantılar bulunan okul öncesi dönem 48-72 ay çocukların OÖSDKÖ'den aldıkları toplam puanın aileyi etkileyen olumsuz yaşantılara göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal Wallis H Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Okul Öncesi Dönem 48-72 Ay Çocukların Aileyi Etkileyen Olumsuz Yaşantılar Değişkenine Göre Sosyal Değerler Kazanımları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Sd	X^2	P
Boşanma	29	115,84			
Maddi sıkıntı / işsizlik	18	131,86			
Göç / şehir değişikliği	8	123,56			
Psikolojik / fiziksel hastalık	68	103,52	7	3,795	0,803
Şiddetli geçimsizlik / aile sorunu	23	102,33			
Ölüm	37	110,15			
Afet / travmatik kaza	28	111,23			
Babanın uzakta/cezaevinde olması	9	111,72			

Tablo 8'e bakıldığında okul öncesi dönem 48-72 ay çocukların aileyi etkileyen olumsuz yaşantılara göre sosyal değerler kazanımlarındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Ailesinde boşanma olan çocukların sosyal değerler kazanımları ($\bar{X}=115,84$), ailesinde maddi sıkıntı/işsizlik olanların ($\bar{X}=131,86$), ailesinde göç/şehir değişikliği olanların ($\bar{X}=123,56$), ailesinde psikolojik/fiziksel hastalık olanların ($\bar{X}=103,52$), ailesinde şiddetli geçimsizlik/aile sorunu olanların ($\bar{X}=102,33$), ailesinde ölüm olanların ($\bar{X}=110,15$), ailesinde afet/travmatik kaza olanların ($\bar{X}=111,23$) ve ailesinde babanın uzakta/cezaevinde olması durumu olanların ($\bar{X}=111,72$) arasında $f=3,795$; $p=0,803>0,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Ailesinde olumsuz yaşantılar bulunan okul öncesi dönem 48-72 ay çocukların yılmazlıkları ile sosyal değerler kazanımları arasındaki ilişki, ölçeklerden elde edilen puanlar normal dağılım gösterdiği için Pearson Korelasyon katsayısı ile incelenmiştir (Büyüköztürk, Bököçlü ve Köklü, 2008). Sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Okul Öncesi Dönem 48-72 Ay Çocukların Yılmazlıkları ile Sosyal Değerler Kazanımları Arasındaki İlişkinin Sonuçları

		Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Toplam Puan
Erken Çocuklukta Yılmazlık	r	0,401*
	r ²	0,16
	p	0,000
	n	220

*p<0,05

Tablo 9'a bakıldığında çocukların yılmazlıkları ile sosyal değerler kazanımlarının incelendiği görülmektedir. Çocukların EÇYÖ puanları ile OÖSDKÖ toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Açıklanan varyans değerleri (r²) incelendiğinde çocukların yılmazlıkları ile sosyal değerler kazanımları arasında (r²=0,16) olarak hesaplanmıştır. Diğer bir deyişle çocukların yılmazlık düzeyleri, sosyal değerler kazanım düzeylerindeki değişkenliğin %16'sını açıklamaktadır.

Sosyal değerler kazanımının erken çocukluk yılmazlığını ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla basit regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz yapılmadan önce değişkenlerin normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığı incelenmiş ve normal dağılım varsayımının sağlandığı görülmüştür. Ayrıca çocukların sosyal değer kazanımları ile erken çocuk yılmazlığı puanları arasında doğrusal bir ilişki olma durumunun incelenmesine ilişkin saçılma grafikleri incelenmiş ve saçılma grafiğinden lineer bir ilişki olabileceği belirlenmiştir. Regresyon analizi öncesi sosyal değer kazanımları ile erken çocukluk puanları arasındaki korelasyon hesaplanmış, pozitif yönlü orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu (r=0,401; p<0,05) tespit edilmiştir. Basit regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10.

OÖSDKÖ'den Aldıkları Puanların, Erken Çocuklukta Yılmazlığı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	β Katsayısı	Std. Hata	Std β Katsayısı	t	P
Sabit	128,010	4,147		30,866	0,000
Sabit Değer	2,215	0,342	0,401	6,472	0,000

R = 0,401; R² = 0,161; Düzeltilmiş R² = 0,157; F(1, 218) = 41,882; p = 0,000

Tablo 10, incelendiğinde çocukların OÖSDKÖ'den aldıkları puanların erken çocuklukta yılmazlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (t=6,472; p<0,05). Sosyal değerler kazanımı ile erken çocukta yılmazlık arasındaki regresyon katsayısı 0,401 olup çocukların OÖSDKÖ'den aldıkları puanlardaki bir standart birimlik artışın, erken çocukta yılmazlığın 0,401 birim artışa neden olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Cinsiyet değişkeni, örneklem grubundaki çocukların yılmazlıklarını farklılaştırmaktadır. Kategori olarak kız çocukların, erkek çocuklardan daha yılmaz olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bulgularına paralel olarak Erdem (2017), 4-5 yaş ve Tok (2020), 5 yaş kız çocukların yılmazlık puanlarının, erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Yine benzer sonuçları ortaya koyan konuya ilişkin diğer çalışmalarda: Mary ve Ulich (2009), erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal iyilik hali ve yılmazlık için geliştirdikleri ölçeğin altı boyutundan (iletişim-sosyal performans, kendi kendini kontrol etme/düşünceli olma, öz güven, duygusal istikrar/stresle baş etme, görev yönelimi, keşifte keyif) öz güven boyutu hariç diğer beş boyutta anlamlı düzeyde kız çocukların erkeklerden yüksek puan aldığını belirtmiştir. Garmezy (1991), cinsiyetin, yılmazlığın koruyucu faktörlerinden biri olduğunu ve riskli durumlarda kız çocuklarla erkek çocukların tepkilerinin farklı olabildiğini; Gutman (2008), aile stresine maruz kaldıklarında kızların duygusal ve davranışsal olarak erkeklere göre daha az etkilendikleri belirtmiştir. Rutter (1987) ise, bunun nedenini açıklamaya çalışmış ve aile içinde yaşanan stres durumlarında kız çocuklarına karşı daha korumacı yaklaşılması sonucunda risklerin şiddetine daha az maruz kaldıklarını ifade etmiştir. Bunlara ek olarak Werner ve Smith (2001), 32 yıl süren boylamsal çalışmalarında ilk on yılda erkeklerin, kızlara göre daha fazla hassas olduklarını; fakat ikinci ve üçüncü on yılda bunun azaldığını kaydetmişlerdir. Sonuçtan farklı olarak Safalı (2021), 5 yaş çocuklarda ve Çevik (2022), 4-6 yaş çocuklarda, cinsiyet değişkeninin yılmazlığı anlamlı olarak farklılaştırmadığını belirtmiştir.

Annelerin öğrenim durumu, örneklem grubundaki çocukların yılmazlıklarında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmamaktadır. Bununla birlikte annesi lisans mezunu olan çocuklar daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Bu bulguyu destekler nitelikte Erdem (2017), erken çocuklukta ve Tok (2020), Safalı (2021), 5 yaş çocuklarda ve Çevik (2022), 4-6 yaş çocuklarda yılmazlık düzeylerinin anne öğrenim durumuna göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir.

Babaların öğrenim durumu, örneklem grubundaki çocukların yılmazlıklarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Yapılan ikili karşılaştırmalarda bu farklılığın ilkökul ve ortaokul mezunu babaların çocukları ile lisans mezunu babaların çocukları arasında olduğu; babası lisans mezunu olan çocukların yılmazlık puanlarının ilkökul ve ortaokul mezunu olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu ile paralel olarak Erdem (2017), 4-5 yaş çocukların yılmazlığında, baba öğrenim durumunun destekleyici bir faktör olduğunu belirtmiştir. Tok (2020), 5 yaş grubu çocuklarda babası lise ve üniversite mezunu çocukların, babası okur-yazar/ilkökul mezunu çocuklara göre yılmazlık düzeylerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğunu kaydetmiştir. Sonuçtan farklı olarak ise Safalı (2021), 5 yaş çocuklarda ve Çevik (2022), 4-6 yaş çocuklarda baba öğrenim durumunun yılmazlığı anlamlı olarak farklılaştırmadığını ifade etmiştir.

Ailenin etkilendiği olumsuz yaşantının ne olduğu, örneklem grubundaki çocukların yılmazlıklarını farklılaştırmamaktadır. Alanyazında bu ilişkiyi ele alan benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte babası cezaevinde ya da uzakta olan çocukların, diğerlerine kıyasla yılmazlık puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Baba öğrenim durumunun çocuklardaki yılmazlığı farklılaştırdığı, babanın uzakta olma durumunun ise yılmazlık puanlarını düşürdüğü

değerlendirildiğinde, baba rolünün çocukların yılmazlığında etkili olduğu öngörülebilir. Bu çalışmada ailelerin en az bir olumsuz yaşantıya sahip olma durumlarına bakıldığından, birden fazla risk faktörü de sonuçta etkili olabilir.

Cinsiyet değişkenine göre, örneklemdaki çocukların sosyal değerler kazanımlarında anlamlı bir farklılık olmamıştır. Benzer şekilde Ilgın (2018), okul öncesi dönem çocuklarda sosyal değerler kazanımı bakımından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Ancak yakın konuları ele alan bir çalışmada Gültekin (2008), 5 yaş çocukların sosyal becerilerini incelediği araştırmasında kız çocukların, erkek çocuklara göre işbirliği, kendini ifade/atılabilirlik, özdenetim ve toplam sosyal beceri puanlarının daha yüksek olduğunu kaydetmiştir.

Anne öğrenim durumlarının farklı olması, örneklemdaki çocukların sosyal değerler kazanımlarını farklılaştırmamıştır. Bununla birlikte annesi lisans mezunu olan çocuklar daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Ilgın (2018), benzer bir bulguda okul öncesi dönem çocukların sosyal değerler kazanımlarının anne öğrenimlerine göre değişmediği belirtmiştir.

Babaların öğrenim durumlarının farklı olması, örneklemdaki çocukların sosyal değerler kazanımlarını farklılaştırmıştır. Babası lise veya lisans mezunu olan çocuklar, babası ortaokul mezunu olanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Farklı olarak Ilgın (2018), okul öncesi dönem çocukların sosyal değer kazanımlarının babalarının öğrenim durumlarından anlamlı düzeyde etkilenmediğini kaydetmiştir.

Aileyi etkileyen olumsuz yaşantıların ne olduğu, örneklemdaki çocukların sosyal değerler kazanımlarını farklılaştırmamıştır. Bununla birlikte en düşük puan ortalamasına sahip çocukların aileleri, 'şiddetli geçimsizlik/aile sorunu' yaşantısına; en yüksek puan ortalamasına sahip olanların ailesi ise 'maddi sıkıntı/işsizlik' yaşantısına sahiptir. Alanyazında benzer sonuçları içeren çalışmalara rastlanmamıştır.

Çalışmaya katılan çocukların yılmazlıkları ile sosyal değerler kazanımları arasındaki ilişki incelendiğinde, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde bu iki değişkenin ilişkisini ortaya koyan bir bulguya rastlanmamakla birlikte, yılmazlığın koruyucu faktörleri arasında sosyal becerilere sahip olma (Garmezy, 1987; Masten ve Coasworth, 1998), sosyalleşme Werner (1989), sıralanmıştır. Yılmazlığın veya değer kazanımının farklı değişkenlerle ilişkisini ele alan çalışmalarda ise: Nesheiwat ve Brandwein (2011), okul öncesi dönem çocuklarda yılmazlık arttıkça davranış kaygılarının azaldığını; Mary ve Ulich (2009), yılmazlığı kaynak olarak geliştirdikleri ölçeklerinde iletişim-sosyal performans, öz kontrol, özgüven, duygusal istikrar, görev yönelimi (sorumluluk), keşifte keyif boyutlarının, çocuktaki sosyal-duygusal iyilik halini ve yılmazlığı ölçtüğünü; Rönnau-Böse ve Fröhlich-Gildhoff (2009), araştırmalarında 3-6 yaş çocukların yılmazlıkları ile benlik saygısı ve davranışsal istikrar arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu; Cicchetti ve Rogosch (1997), çocuklardaki yılmazlığın, ego dayanıklılığı, öz kontrol ve benlik saygısı ile olumlu yönde bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte Tanrıverdi ve Erarslan (2015), sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu; Yıldız, Dilmaç ve Deniz (2013), değerler ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde değer kazanımının, yılmazlıkla

ilişkili olan benlik saygısı, sosyal performans ve sosyal uyumla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durum da sosyal değerler kazanımının, yılmazlıkla ilişkili olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir

- Riskli ailelerin çocukları ile ilgili cinsiyet değişkeni ele alınarak nitel bir çalışma yapılabilir. Risklerin tehdit edici yönlerine karşı, kayıtlar alınarak yılmazlığı etkileyen aile davranış ve tutumlarının da cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ve bu durumun çocuklardaki yılmazlığı ne ölçüde etkilediğine bakılabilir.
- Anne öğrenim durumu, bu çalışmanın örneklemindeki çocukların yılmazlık düzeyleri ile ilişkisiz bulunmuştur. Sonraki çalışmalarda çocukların yılmazlığı ile annelere ilişkin farklı değişkenler ele alınabilir. Babanın öğrenim durumunun ise çocuklardaki yılmazlıkla ilişkili olduğu tespit edilmiştir; babalarla ilgili farklı değişkenlerle ilişki durumlarına bakılabilir.
- Ailelerin yaşadığı olumsuz yaşantıların çeşidi ile çocuklardaki yılmazlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Aynı anda birden fazla olumsuz yaşantıya sahip olma durumları sonraki çalışmalarda değerlendirilebilir.
- Alanyazında, çocuklukta yılmazlık ile ilgili ilişkilendirilen öz kontrol, problem davranışlar, uyum gibi faktörler ele alınarak farklı risk gruplarındaki çocuklar ile çalışmalar yapılabilir.
- Yılmazlık puan ortalaması en düşük olan kategoride babaları uzakta ya da cezaevinde olan çocukların yılmazlıklarını desteklemek için ek koruyucu faktörler incelenebilir.
- Ailelerin yaşadığı zorlukların ne olduğu çocuklardaki sosyal değer kazanım düzeylerini değiştirmemektedir. Bu çalışmada ailesinde olumsuz yaşantılar bulunmayan çocuklar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Farklı gruplardaki aileler ile yapılacak çalışmalar yeni sonuçlar ortaya koyabilir.
- Çocukların yılmazlıkları ile sosyal değerleri kazanımları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu kaydedilmiştir. Bu çalışmada örneklem grubu, Ankara ilinde olumsuz yaşantıları olan aileler ve çocukları ile sınırlandırılmıştır. Daha geniş bir örneklem grubuyla farklı illerde araştırmalar yapılabilir. Yine çocukların yılmazlığını ölçmek için bireysel risk faktörleri ele alınıp, ailesinde olumsuz yaşantılar bulunmayan gruplarla da bu iki faktör arasındaki ilişki incelenebilir.
- Çocuklardaki yılmazlık ile sosyal değerler kazanımları arasındaki ilişkiyi daha özel (üyelerinde alkol/madde bağımlılığı olan aileler, evlatlık edinen aileler, anne/baba terki veya vefatı olan aileler, göçmen aileler ve çocukları gibi) bir grupla inceleyen nitel çalışmaların yapılması özgün sonuçlar ortaya koyabilir.
- Okul öncesi eğitim veren kurumlarda yılmazlık risk faktörlerine sahip çocuklar tespit edilerek yılmazlığı artırmaya yönelik etkinlikler geliştirilip, uygulanabilir. Uygulanan etkinliklerin çıktıları boylamsal olarak değerlendirilebilir; program geliştirmede yılmazlığı ele alan kazanım ya da etkinliklere yer verilebilir.

- Yılmazlık ve yılmazlıkta risk ve koruyucu faktörler konusunda öğretmen ve öğretmen adaylarına seminerler, ailelere eğitici programlar düzenlenebilir. Farkındalık oluşturarak koruyucu faktörleri artırmaya yönelik planlamalar yapılabilir; çalıştaylar düzenlenebilir.

Kaynakça

- Aktan, B. Ş. & Önder, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 20-30.
- Atabey, D. & Ömeroğlu, E. (2016). Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(35), doi: 10.31795/baunsobed.645318
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar*. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Brooks, R. B. (2006). *The power of parenting*. In Sam Goldstein & Robert B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 297-314). New York: Springer.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2001). *Raising resilient children: Fostering strength, hope, and optimism in your child*. New York: Contemporary Books.
- Büyüköztürk, Ş., Bökeoğlu, Ö. Ç. & Köklü, N. (2008). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Calkins, S. D., Blandon A. Y., Williford A. P., & Keane S. P. (2007). Biological, behavioral, and relational levels of resilience in the context of risk for early childhood behavior problems. *Development and Psychopathology*, 19(3), 675-700, doi: 10.1017/S095.457.940700034X
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9(1997), 797-815, doi: 10.1017/S095.457.9497001442
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children. *Urban Education*, 41(3), 211-236, doi: 10.1177/004.208.5906287902
- Conway, M. A., & McDonough, C. S. (2006). Emotional resilience in early childhood, developmental antecedents and relations to behavior problem. *New York Academy Of Sciences*, 1094(1), 272-277, doi: 10.1196/annals.1376.033.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches). (Çev. Halil Ekşi). 163-164. Edam: İstanbul.
- Çevik, E. E. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarda duygu düzenleme becerisi ve yılmazlık arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Engle, P. L., Castle, S. & Menon, P. (1996). Child development: vulnerability and resilience. *Social Science & Medicine*, 43(5), 621-635, doi: 10.1016/0277-9536(96)00110-4
- Erdem, E. (2017). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-5 Yaşındaki Çocukların Yılmazlık Özellikleri ve Yılmazlığı Destekleyici Faktörlerin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersay, E. (2018). Early Childhood Resilience: Promising Results from a New Scale. 70th OMEP World Assembly and Conference. 25-26 June, Prague/Czech Republic. <https://konference2018.omep.cz/list-of-abstracts> adresinden alınmıştır.
- Garmezy, N. (1987). Continuities in the Study of Schizophrenic Adults, Children Vulnerable to Psychopathology, and the Search for Stress-Resistant Children. *American Orthopsychiatric Association*, 57(2), doi: 10.1111/j.1939-0025.1987.tb03526.x

- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20(9),459-466, doi: 10.3928/0090-4481.199.10901-05
- Gizir, C. A. (2004). *Academic Resilience: An Investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eighth grade students in poverty* (Master's thesis).
- Gutman, L. M. (2008). *Social and emotional development in infancy and early childhood*. In J. B. Benson, M. M. Haith (Eds.), *Risk and resilience* (pp. 24-34). University of London, UK: Elsevier.
- Gültekin, S. E. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güney, S. (2008). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel.
- Gürgan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hall, J., Sylvaa, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). The role of pre-schoolquality in promoting resilience in the cognitive development of young children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 331-352, doi: 10.1080/030.549.80902934613
- Holmes, M. R., Yoon, S., Voith, L. A., Kobulsky, J. M., & Steigerwald, S. (2015). Resilience in physically abused children: protective factors for aggression. *Behavioral Sciences*, 5(2), 176-189, doi: 10.3390/bs5020176
- İlgin, T. İ. (2018). *Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve sosyal değer kazanımları ile ebeveyn sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Major, B., Richards, C., Cooper, M. L., Cozzarelli, C., & Zubek, J. (1998). Personal resilience, cognitive appraisals, and coping: An integrative model of adjustment to abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 735-752, doi: 10.1037/0022-3514.74.3.735
- Mary, T., & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings – PERIK: an empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*, 29(1), 45-57, doi: 10.1080/095.751.40802636290
- Masten, A. S. (2001). Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238, doi: 10.1037/0003-066X.56.3.227
- Masten, A. S., & Coasworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), doi: 10.1037//0003-066x.53.2.205
- Masten, A. S., & Monn, A. R. (2015). Child and family resilience: a call for integrated science, practice, and Professional training. *Family Relations*, 64 (1), 5-21, doi:10.1111/fare. 12103
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience. *Remedial and Special Education*, 24 (1), 16-26, doi: 10.1177/074.193.250302400102.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children, 2011). Code of Ethical Conduct: Supplement for Early Childhood Program Administrators https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/positionstatements/Supplement%20P_S2011.pdf adresinden alınmıştır.
- Nesheiwat, K., & Brandwein, D. (2011). Factors related to resilience in preschool and kindergarten students. *Child Welfare League of America*, 90(1), 7-24.
- Nolan, A., Taget, A., & Stagnitti, K. (2014). Supporting resilience in early years classrooms: the role of the teacher. *Teachers and Teaching*, 20(5), 595-608, doi: 10.1080/ 13540.602.2014.937955
- Oades-Sese, G. V., & Esquivel, G. B. (2006). Resilience among at-risk Hispanic American preschool children. *Annals of the New York Academy of Sciences*, (1094), 335-339, doi: 10.1196/ annals.1376.045

- Penick, N. I., & Jepsen, D. A. (1992). Family Functioning and Adolescent Career Development. *The Career Development Quarterly*, 40(3), 208-222, doi: 10.1002/j.21610.045.1992.tb00327.x
- Rönnau-Böse, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2009). The promotion of resilience: A person centered perspective of prevention in early childhood institutions. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, 8(4), 299-318, doi: 10.1080/14779.757.2009.9688495
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-319, doi: 10.1111/j.19390.025.1987.tb03541.x.PMID 3303954
- Safalı, S. (2021). *Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan beş yaş çocuklarının yılmazlık düzeyleri, problem çözme becerileri ve annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for Education Statistics (NCES)*. Washington D. C.: U. S.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Grabbe, Y., & Barreau, S. (2007). *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11): Influences on children's attainment and progress in keystone 2: Cognitive outcomes in year 5*. Department for Education and Skills. Research Report, 828, 1-51.
- Sapsağlam, Ö. & Ömeroğlu, E. (Ed.). (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Tanrıverdi, H. & Eraslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 9-23.
- Tok, Y. (2020). Examining the correlation between resilience levels and math and science process skills of 5-year-old preschoolers. *Research in Pedagogy*, 10(2), 203-228, doi: 10.5937/IstrPed 2002203T
- Tunçeli, H. İ. & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 01-12.
- Ulavere, P., & Veisson, M. (2015). Values and values education in Estonian preschool child care institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(2), 108-124, doi: 10.1515/jtes-2015-0014
- UNICEF (2003). *The State Of The World's Children 2003*. Erişim Tarihi: 04.05.2022. <https://www.unicef.org/media/84791/file/SOWC-2003.pdf> adresinden alınmıştır.
- Uyanık Balat, G. (2012). Okul öncesinde değerler eğitimi. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri içinde* (s. 2-33). Ankara: Pegem Akademi.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81, doi:10.1111/j.19390025.1989.tb01636.x
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife*. London: Cournell University Press. <https://books.google.com.tr/books?id=oRbHTAe0t1oC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false> adresinden alınmıştır.
- Yıldız, M., Dilmaç, B. & Engin Deniz, M. (2013). Öğretmen adaylarının sahip oldukları değerler ile benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 740-748.

Examining Teachers' Perceptions of Gender with Meta-thematic and Sentiment Analysis

Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Meta-tematik ve Duygu Analizi ile
İncelenmesi

Tuba AKPOLAT* 
Volkan DURAN** 

Abstract

This study aims to reveal the gender perception of teachers with the help of meta-thematic and sentiment analysis. For this purpose, qualitative studies on teachers' views on gender were analyzed using the National Thesis Center of the Council of Higher Education and Google Scholar databases. In addition, studies included in the research within the scope of document review were analyzed using content analysis. As a result of the research, teachers' perceptions of gender were examined within the framework of three main themes named "feelings", "reflections" and "expectations", and sub-themes created to explain the main themes. The sub-themes of "feelings" theme includes exclusion, powerlessness, disrespect, striving for existence and positioning, and the sub-themes of "reflections" theme encompasses reproduction, marginalization, acceptances, positioning, awareness and professional development barriers, and the sub-theme of "expectations" has the sub-theme of inclusion. As a result of the research, it was seen that teachers felt gender inequality at the micro-level in their organizations at the macro level in social life. However, they reproduced it consciously or unconsciously in social areas within the framework of stereotypes about a patriarchal society. In addition, it was concluded that they developed awareness of this reproduction and acted with this awareness. It can be said that teachers' expectations are the elimination of masculine domination, which is an obstacle to their inclusion in social life. According to sentiment analysis, it was found that the dominant tone of the texts is neutral, implying that no emotions are implied in the text, implying that participants might be objective in terms of expressions.

Keywords: Gender inequality, reproduction, gender, gender roles, teachers

* Dr. Öğr. Üyesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: tuba.sagir.akpolat@msgsu.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-5907-6972.

** İğdır Üniversitesi, E-posta: volkan.duran8@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-5244-7790.

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algısını meta-tematik ve duygu analizi yardımıyla ortaya koymaktır. Bu amaçla, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanlarından yararlanılarak öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin görüşlerini konu alan nitel çalışmalar analiz edilmiştir. Doküman incelemesi kapsamında araştırmaya dahil edilen çalışmalar içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda toplumsal cinsiyete ilişkin öğretmen algıları hissedilen, yansıtılan ve beklenen olarak isimlendirilmiş üç ana tema ve ana temaları açıklamaya yönelik oluşturulan alt temalar çerçevesinde incelenmiştir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin hissettikleri dışlanma, güçsüzlük, saygısızlık, var olma çabası ve konumlandırılma alt temaları ile yansıttıkları yeniden üretim, ötekileştirme, kabuller, konumlandırma, farkındalık ve mesleki gelişim engelleri alt temaları ile beklentileri ise dahil olma alt teması ile açıklanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini mikro düzeyde örgütlerinde makro düzeyde toplumsal yaşamda hissettikleri, fakat ataerkil topluma ilişkin kalıp yargıları çerçevesinde bilinçli ya da bilinçsiz toplumsal alanlarda yeniden ürettikleri görülmüştür. Bununla birlikte bu yeniden üretime ilişkin farkındalık geliştirdikleri ve bu farkındalıkla hareket ettikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Öğretmenlerin beklentilerinin ise toplumsal yaşama dahil olmalarının önündeki engel olan eril tahakkümün ortadan kalkması olduğu söylenebilir. Duygu analizine göre metinlerin baskın tonunun nötr olduğu, metinde hiçbir duygunun ima edilmediği, katılımcıların ifadeler açısından objektif olabileceğini ima ettiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyet eşitsizliği, yeniden üretim, toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyet rolleri, öğretmenler

Genişletilmiş Özet

Giriş

Cinsiyet hem biyolojik ve hem de toplumsal temele dayanarak açıklanan bir kavramdır. Biyolojik açıdan cinsiyet, kişinin X ve Y kromozomlarına sahip olmalarına dayalı dişi ya da eril oluşunu açıklayan bir kavramken (Wienclaw, 2011), toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyete kültürel ve toplumsal olarak atfedilen davranış, tutum ve rol kalıplarını açıklayan bir kavram olarak gündeme gelmektedir (Vatandaş, 2007). Dolayısıyla biyolojik cinsiyet dişi ve eril olarak bireylerin fizyolojik yönleriyken; toplumsal cinsiyet toplum içinde sosyal olarak yapılandırılan ve normalleştirilen (Azzarito ve Solmon, 2009), kadın ve erkek olmanın fizyolojik olmayan yönleridir (Lips, 2008). Toplumsal cinsiyet rolleri her toplumun cinsiyet hakkındaki değer ve inançlarına dayanır (Blackstone, 2003). Toplumun, her bir cinsiyet için uygun ve uygun olmayan tutumlar ve davranışlar tanımlaması, söz konusu bu tutum ve davranışların kalıp yargılar olarak yerleşmesine neden olmaktadır (Wienclaw, 2011). Bir cinsiyetin üyesi olarak nasıl davranılması gerektiğine ilişkin bu kalıp yargılar, toplumsal cinsiyetin sosyal olarak tanımlandığının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Boswell, 2003). Elbette bu tür, kişilerin cinsiyetlerini önceleyen kalıp yargılar, değişebilir ve dönüşebilir.

Toplumsal cinsiyet rolleri, bireyler ve çevreleri arasındaki etkileşimlerin bir ürünüdür ve bireylere hangi cinsiyet için ne tür davranışların uygun olacağına dair ipuçları verir. Bir toplumun cinsiyetler arasındaki farklılıklar hakkındaki inançlarına göre uygun cinsiyet rolleri tanımlanır (Blackstone,

2003). Bir sosyalleşme alanı olarak okullarda da öğrencilere üye olduğu cinsiyete ilişkin rol ve beklentiler, kalıp yargılar doğrudan ya da dolaylı olarak aktarılır ve içselleştirilmesi sağlanır (Asan, 2010). Sosyalleşme sürecinde aktarılan roller, kadın veya erkeğe özgü davranışlar olarak algılandıkları andan itibaren önyargıya dönüşür. Geleneksel cinsiyet rollerinin yeniden üretimi noktasında eğitim sistemi içinde öğrenciler üzerinde, davranış, tutum ve söylemleriyle önemli etkisi olan öğretmenlerin, toplumsal cinsiyete ilişkin algılarının incelenmesi bu bağlamda oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle, ulusal alanyazında öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarının incelendiği nitel olarak yürütülmüş çalışmalarda, katılımcı görüşlerine dayalı tümevarımsal bir incelenme amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma modeli benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Kıral, 2020). Bu çalışmada, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algısı, katılımcı görüşlerini içeren nitel araştırmaların incelenmesi ve incelenen çalışmaların meta tematik analiz yoluyla yeniden kodlar ve temalar ile ifade edilmesini içermektedir. Meta tematik analiz, araştırmacı görüşlerine yer veren nitel çalışmalara ilişkin verilerin, doküman incelemesi yoluyla ortak bir düzlemde ele alınması ve anlam kazandırılması olarak ifade edilebilir (Batdı, 2019).

YÖK Ulusal Tez merkezi ve Google Akademik veri tabanları “toplumsal cinsiyet” ve “öğretmen” anahtar kelimeleri ile taranarak 413 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan 84 ü aynı veri tabanında birden fazla kere yer aldığından veya iki veri tabanında da bulunduğu ilk aşamada elenmiştir. Kalan 329 çalışmaya başlık taraması yapılarak ilgisiz konu başlığına sahip 211 çalışma ikinci aşamada elenmiştir. Üçüncü aşamada kalan 118 çalışmanın özetleri incelenerek konu temel amaca uygun olmayan 86 çalışma elenmiştir. Son aşamada ise kalan 32 çalışmadan nitel yöntem ve görüşme tekniği kullanılmamış 11 çalışma elenerek 21 çalışmanın meta-tematik analiz çerçevesinde incelenmesine karar verilmiştir. Söz konusu bu çalışmalardan 15’si lisansüstü tez ve 6’sı makaledir.

Bulgular

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin algılarının üç ana tema çerçevesinde incelendiği görülmektedir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin algıları hissettikleri, yansıttıkları ve beledikleri ana temalarına ayrılarak incelenmiştir. Ana tema altında toplanan kodlar ortak anlamları göz önüne alınarak birleştirilmiş ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu bağlamda hissedilen teması dışlanma, saygısızlık var olma çabası ve konumlandırılma alt temaları çerçevesinde; yansıtılan teması yeniden üretim, ötekileştirme, kabuller, konumlandırma ve farkındalık alt temaları çerçevesinde ve beklenen teması dahil olma alt teması çerçevesinde incelenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarının incelendiği bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin toplumsal cinsiyete ilişkin algıları hissettikleri, yansıttıkları ve beledikleri temaları üzerinden derinlemesine incelenmiştir. Buna göre genel olarak kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini mikro düzeyde örgütlerinde makro düzeyde toplumsal yaşamda hissettikleri, fakat ataerkil kültürün bir parçası olarak (bilinçli ya da bilinçsiz) toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden ürettikleri görülmüştür. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin beklentileri toplumsal olarak bilinçe işlenmiş olan eril tahakkümün ortadan kalkmasıdır. Hissedilen ile yansıtılan arasındaki bu çelişkinin, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sosyal alanların tümünde alışkanlıklar ve kabuller çerçevesinde yeniden üretilmesinden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Introduction

Gender is a concept explained on both a biological and social basis. Gender is a concept that describes gender patterns, behaviors, and attitudes that are socially and culturally assigned to biological sex (Vatandaş, 2007). Because of this, gender is a created and normalized concept that is separate from the physical characteristics of being a man and a woman (Lips, 2008). (Azzarito & Solmon, 2009). in every culture, gender roles are influenced by values and ideas regarding gender (Blackstone, 2003). Acceptable and improper attitudes and actions for each gender are perpetuated because of society's views on what's appropriate and inappropriate (Wienclaw, 2011). As evidence that gender is socially determined, these preconceptions about how to act as a member of a gender are acceptable (Boswell, 2003). Of course, these types of stereotypes that prioritize people's gender are changeable and transformable.

A gender-based prejudice emerges when stereotypes about gender roles are in play. Individual, interpersonal, and structural means of gender perception provide advantages to males (Blackstone, 2003). This sets up a sense of inequity regarding life activities for all people, regardless of gender. For example, gender-based division of labor practices is believed to contribute to the impression of social inequality. A division of labor in which domestic and out-of-home production is organized around female labor and the distinction between work done outside the house is hierarchically led to the impression of gender inequality (Aslan, 2015).

Bourdieu (1993) states that individual behavior is influenced by the internal structures (habitus) that structure social practices, predetermined values or success criteria (capital), and the overarching social context (space). When examined in the context of gender, people's actions are formed by the transmission and reproduction of anticipated behavior patterns from one gender to the other via the family, society, and educational system throughout the socialization process, which occurs throughout life. As a result, in the context of inequality produced by gender and gender perception, the views and life behaviors of instructors in the educational system play a significant role in reproducing students' preconceptions about gender in the classroom. When the literature is reviewed, it is seen that instructors' views and expectations of gender roles are shaped by their

gender roles preconceptions. For example, teachers usually engage male students in tasks that require cognitive and abstract operations such as mathematics, physics, and coding; On the other hand, female students perceive them as more talented in social tasks such as communicating, observing, and using language (Shepardson & Pizzini, 1992; Şenyüksel, 2019; Tsvi-Mayer, Hertz-Lazarowits, & Sdir, 1989). In addition, Temiz and Cin (2017) state that teachers make an effort to break down gender-based stereotypes and prejudices in their classrooms. The fact that gender-role attitudes and actions that are acquired and repeated via socialization are seen as complicated and contradictory may be attributed to the term itself. Individuals are claimed to be actively involved in gender equality via discourse, but they do not exhibit consistent conduct that aligns with their statements (Deaux & Wrightsman, 1984).

The interplay between people and their environment is responsible for gender roles, which then provides individuals with indications about which gender norms they should follow. Appropriate gender roles are defined according to a society's beliefs about the differences between the sexes (Blackstone, 2003). Such roles, expectations, and stereotypes are either consciously or unconsciously absorbed by the students when they participate in school social activities (Asan, 2010). Once responsibilities are transmitted through socialization, they are seen as gender roles. To adequately address this issue, it is crucial to investigate instructors' views, who have a tremendous influence on the future gender roles of their students, through their actions, attitudes, and discourses. For this reason, an inductive analysis based on participant views was aimed in qualitative studies in which teachers' gender perceptions were examined in the national literature. Therefore, firstly the themes in their discourses were examined, then the emotional tone was investigated.

Method

In this section, the research model, the processes of inclusion, and analysis of the studies to be analyzed will be discussed.

Model of the research

This study was carried out by adopting the qualitative research model. Research data were collected through document analysis, one of the qualitative research methods. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the facts and events that are aimed to be investigated (Kıral, 2020). In this study, teachers' perception of gender includes examining qualitative studies, including participant views, and re-expressing the analyzed studies with codes and themes through meta-thematic analysis. Meta-thematic analysis can be expressed as handling data related to qualitative studies, including researcher views, on a common platform through document review and making them meaningful (Batdı, 2019).

Studies included in the analysis

Studies examined within the scope of meta-thematic analysis to understand teachers' gender perceptions were reached by scanning the Higher Education Institution (YÖK) National Thesis

Center and Google Academic databases. The words “gender” and “teacher” were used as keywords. As a result of the scans, necessary eliminations were made considering the inclusion criteria in the analysis, and the studies to be included in the research were determined. In Figure 1, the process of inclusion of studies in the research is presented using the flow diagram (PRISMA) (Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman, 2009).

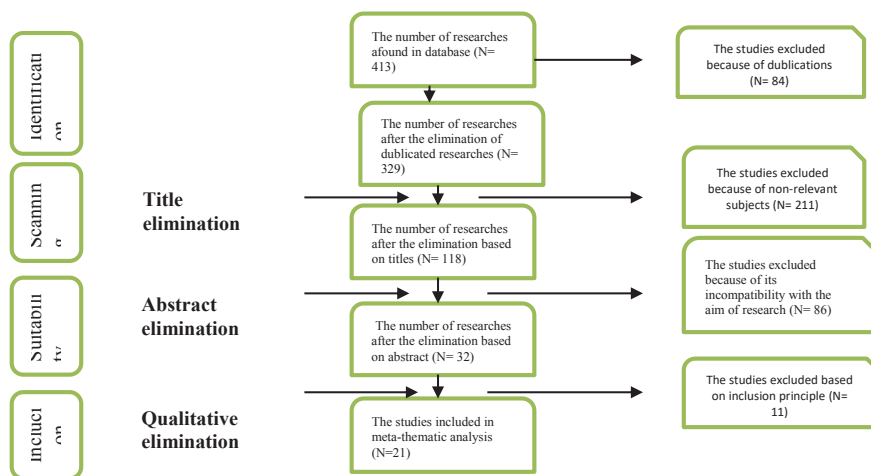


Figure 1. Flowchart of studies included in the meta-thematic analysis

When the flow diagram is examined, 413 studies have been reached by reviewing the YÖK National Thesis Center and Google Academic databases with the keywords “gender” and “teacher”. Eighty-four of these studies were eliminated at the first stage because they were included in the same database more than once or were in both databases. The remaining 329 studies were titled, and 211 studies with unrelated titles were eliminated in the second stage. In the third stage, the summaries of the remaining 118 studies were examined, and 86 studies that were not suitable for the primary purpose were eliminated. Finally, at the last stage, 11 studies that did not use qualitative methods and interview techniques were eliminated from the remaining 32 studies, and it was decided to examine 21 studies within the framework of meta-thematic analysis. Of these studies, 15 are postgraduate theses, and 6 are articles. The 21 studies examined within the scope of the research are shown with the * symbol in the bibliography.

Validity and Reliability

To ensure the validity and reliability of the research, one takes internal and external validity and reliability dimensions into consideration.

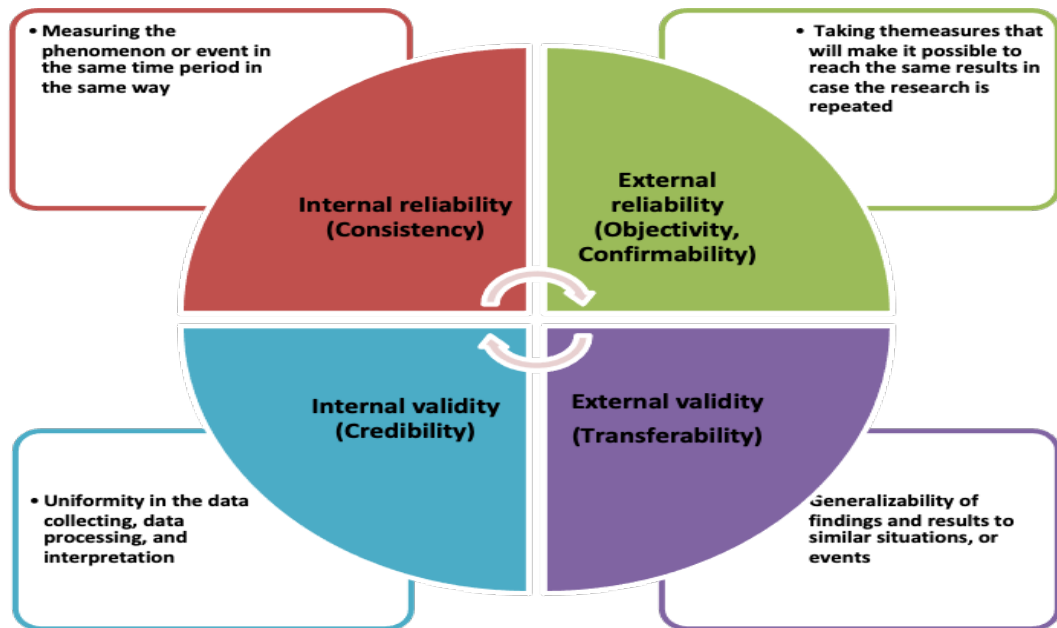


Figure 2. Dimensions of validity and reliability

Internal validity is concerned with whether our interpretations of the events we think we observe as researchers or the phenomena we think we understand reflect the real situation (Yıldırım & Şimşek, 2005). In order to strengthen the credibility of the research, it was attempted to establish uniformity in the data collecting, data processing, and interpretation methods throughout the study. Both data variety and procedure variation were used to boost the credibility of the study to increase its credibility (Tuncel, 2008).

External validity (transferability) is the generalizability of findings and results to similar situations or events. In this context, to ensure the transferability (external validity) of the research; the model of the research, data sources, data collection tools, data collection process, data analysis and interpretation, and how the findings were organized were described in detail (Tuncel, 2008).

Consistency / Internal Reliability refers to the fact that more than one researcher measures a phenomenon or event in the same time in the same way (Yıldırım & Şimşek, 2005). For example, in the coding of the interview data set, the researcher and the field expert made separate coding, and the coding was compared, and their consistency was taken into account (Tuncel, 2008).

Confirmability / External Reliability refers to the measures that will make it possible to reach the same results in case the research is repeated in similar groups against the possibility that the findings may vary according to the individuals and the environment (Yıldırım & Şimşek, 2005). The data

sources were defined in detail in the research. This will guide those who conduct similar research to determine their data sources (Tuncel, 2008).

Analysis of the Data

Among the studies included in the analysis, these were coded as T1, T2, T3... and articles were coded as M1, M2, M3.... The raw data in the studies were coded by giving the code of the relevant study and the page number from which the raw data was taken together (eg M3-p.209). After the data was coded, content analysis was performed, codes were extracted, and themes were created.

The sentimental analysis was done by the online tool se scout text analyzer¹ In the first part of the analysis, each statement was analyzed and labeled by the se scout as (☹=neutral; 😊=slightly positive; ☹=slightly negative; 😄=positive; 😄=very positive; ☹=negative; 😞=very negative) and then their frequencies are represented in the excel graph as well as the overall result of the se scout analysis.

Findings

Findings of the meta-thematic analysis

The codes that emerged as a result of the content analysis of the studies included in the research to examine the gender perceptions of the teachers were examined within the framework of themes and sub-themes, taking into account their common meanings. The main themes and sub-themes related to the study are shown in Figure 3.

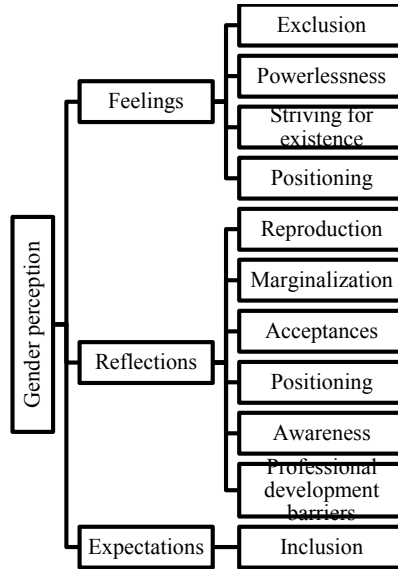


Figure 3. Themes and Sub-Themes

When Figure 3 is examined, it is seen that teachers' perceptions of gender are examined within the framework of three main themes. As a result of Figure 2, teachers' perceptions of gender were examined within the framework of three main themes named as "feelings", "reflections" and "expectations", and sub-themes created to explain the main themes. The sub-themes of the "feelings" theme includes exclusion, powerlessness, disrespect, striving for existence and positioning, and the sub-themes of "reflections" theme encompasses reproduction, marginalization, acceptances, positioning, awareness and professional development barriers, and the sub-theme of "expectations" has the sub-theme of inclusion

Sub-themes and codes related to each theme were examined separately. Sub-themes were formed from the codes formed as a result of the content analysis regarding the perceived gender perceptions of the teachers under the "feelings" theme, taking into account their semantic integrity, and the relevant findings are shown in Table 1.

Table 1.

Themes, sub-themes, and codes

Theme	Sub-Theme	Codes	f
Feelings	Exclusion	Sense of inequality	6
		Feeling to remain in the background	11
		Discrimination	17
		Not being taken seriously	7
		Management perspective	7
		Inability to make (oneself) heard	12
	Weakness	Fear of stigma	13
		Domination	12
		Stuckness	6
		Irrational thinking towards women	5
		Underestimation of women's potential	5
		Suppression	14
	Disrespect	Commodification of women	16
		Disrespect for personal borders	11
		Doing beyond the limit	8
		Abuse	13
		Exploitation of labor	7
		Physical exploitation	10
	Effort to exist	Morality for woman	18
		Creating identity through profession	4
Tackling developmental barriers		8	
Positioning the roles	Extra effort for authority	11	
	Perception of teachers by male students	5	
	Perceptions of teachers by parents	4	
		The perception of female students seeing the female teacher as a rival	3

When the gender perceptions of the teachers are examined, it is seen that female teachers do not feel equal with male teachers in the organization and society. They feel to remain in the background due to their belief that discrimination is made, and that the administration sees female teachers as “problematic”; It is seen that they feel excluded because they are not taken seriously because of their gender and cannot make their voices heard within the organization. The teachers’ views on the feeling of exclusion are as follows:

“...Because most of the time you are not taken seriously because you are a woman. That forces you to remain silent.” (M7-165)

“.. It’s like they’re trying to “crush” you beyond “dominating” now. You don’t have a chance to defend yourself. For example, when I could no longer solve the problems, I called my wife. He talked to the manager.” (T7-55)

These claims can be found within the research: They have stated that women feel overburdened because of all the roles they are forced to fill. They have expressed concern about women’s potential being underestimated due to faulty beliefs, such as the prevalence of irrational emotions, lack of skill, and a temper tantrum-like personality attributed to women. And finally, they believe that women are used and objectified for commercial gain. Feelings of powerlessness seem to be split amongst teachers, as follows:

“... They see us a bit naive as if we couldn’t do it as much as they did.” (T5-104)

“...When discussions broke out due to some differences of opinion, male teachers are just talking. Because he knows that the other person has physical strength, he does not raise his voice, but he raises his voice when she is a woman. I was even pushed off my shoulder once, for example.” (T7-56)

“...Unfortunately, the situation of women in society is getting worse as time goes by. He sees women as sexual objects in society. From the clothes she wears to the things she needs to talk about, society tries to shape her.” (T13-47)

Female teachers remarked that the stakeholders with whom they communicate do not respect their boundaries, they exploit their physical and psychological spaces. Their labor is exploited because of the belief that women’s work is not respected, they state that since the concept of morality is attributed only to women, their behavior outside the stereotypes attributed to gender is perceived as “immoral” and they feel the possibility of experiencing disrespect in every field. Teachers’ views on feeling disrespected are as follows:

“...the principal of the school(...) is married and has children. I was at the typewriter. He approached from behind. He shows me with my hand in such a way that he grasps me. He just came from behind and did something with his hand. It touched my hands. I pulled myself aside.” (T7-58)

“...The conditions of the women is getting worse lately. The mentality has become very different. It’s all about morality. The role of women became a gender that even had a problem with laughing.” (T13-47)

At the macro level in society, women preserve their existence as women by establishing their identities through their profession and overcoming barriers to their growth. At the micro-level, the same applies, only in addition to continue fighting to be accepted in the organization. On the issue of the topic, the following are the instructors' ideas:

"We need to put in a little more effort than male teachers to assert and discipline our authority." (T13-62)

"...A woman who has entered the business life is a woman who has made her voice heard in some way, and she expresses her ideas openly." (M7-166).

Female teachers' gender-based placement by stakeholders subjects them to gender inequity. The position of female teachers in the process of forming their sexual identity by adolescent boy students, female students seeing female teachers as rivals in this context parents considering female teachers as less professional, the position of female teachers in the process of forming their sexual identity by adolescent boy students, female students seeing female teachers as rivals in this context. The place where they position the female teacher since they have gender inequality causes teachers to feel gender inequality.

"...For a female teacher with whom they had a problem, 'she wouldn't behave like this if she got married. She is single that is why she is troublesome.'" (T6-30)

"...I also gave my phone to another parent. He was always looking. When he comes to the meeting, he wants to shake hands. He tried to hold my hand long while shaking hands." (T7-70)

Sub-themes and codes related to teachers' reflected gender perceptions are shown in Table 2.

Table 2.

Sub-theme and codes for the projected theme

Theme	Sub-theme	Codes	f
Projected	Reproduction	Ideologically	6
		In family	12
		In school	13
		Through language	18
	Marginalization	Negative attitude towards homosexuality	3
		Pressure on girls	7
		Controlling dress	8
		Violence in communication among male students	12
	Acceptances	Internalizing patriarchy	8
		Seeing spousal support grace	9
		Learnedness	5
		Guilt related to role redundancy	8
		Traditional gender roles	9
		Upbringing	14
	Raising children	8	
	Attribution of analytical thinking to man	15	

Positioning the roles	The power attributed to gender	16
	Division of labor by gender	11
	Mission given to female students	7
	Positive discrimination	8
	Gender attributed intelligence-achievement	14
	Behavior patterns attributed to gender	12
	Feeling of biological constraint	7
Awareness	Egalitarian attitude	6
	Awareness gained through education	5
	Awareness gained in the family	3
	Respect for differences	7
	Awareness of irrational thinking	3
	Awareness of production through language	6
	Shared responsibility	4
Professional Barriers Development	Awareness of production in the media	6
	Inability to catch up duties	5
	Unsympathetic spouse	6
	Ignorant manager	4
	Blocking spouse	3
	Presumption that it cannot happen by oneself	9
	Prioritizing motherhood	13
Glass ceiling	7	
Geoprinting	9	

The attitudes and behaviors of teachers towards gender were examined under the theme of reflection. Teachers reproduce gender inequality in their organizations through language at school due to their families' acquisitions and time-to-time ideological reasons. The teachers' views on reproduction are as follows:

"... I expect my female students to behave like a lady. When we say like a lady, it's very abusive, especially nowadays for female students to sit down, stand up, kiss hands, pay attention if she's wearing a skirt, and weigh the words that come out of her mouth." (T3-54)

"For example, when I am teaching, I am talking about what a father should do at home, I am talking about what a mother should do. Even when I say this, I am actually explaining what women do and what men do . This is shaped according to my opinions." (T4-50)

"...not describing women as individuals, describing women only within the family and as a holy mother is ideological as I said." (T16-116).

"For example, when she cries or not to cry, I say 'act like a man.' For example, I say 'don't act like a girl' to those who cry" (T15-71).

Teachers exhibit gender bias in their unfavorable views towards homosexuality, as they have higher expectations from female students within the framework of social stereotypes or by approaching them with a more violence-oriented approach in their communication with male students.

“We have a student at school who has a slight tendency to do so (homosexual tendency). There is an effort in terms of his/her recovery” (T13-73)

“...Girls have more to be warned about such as hair, nails, makeup etc.” (T6-31)

Teachers' acceptance of gender shapes their attitudes and actions toward gender equality. It can be seen that teachers accept traditional gender roles, feel guilty because women's business involvement causes them to neglect their domestic responsibilities, and hold women responsible for domestic roles. They attribute the duty of raising children to women, emotionality, and irrationality are specific to women, and analytical thinking is clear to men. Most teachers believe that acceptance of people of all genders is as follows:

“...I know that besides me, there are women around me who quit many jobs. Their children are not well brought up, their psychology is broken...” (T7-34)

“...Women get stuck at such a point, it seems that they cannot think quickly or objectively” (T13-55).

“...I do not think that men and women are equal in all areas. Generally speaking, we live in a patriarchal society. Men are assumed to be heads of the family, a group, and people, while women are considered to be followers and supporters.” (T11-57).

Because teachers engage with gender-based beliefs, they promote gender inequity. They pay attention to the gender-based division of labor in their schools, characterized by males being designated as strong, self-confident, and full of intellect, and girls as hardworking, persistent, and polite. While they believe being a mother is sacred, they also believe motherhood presents a biological limitation with age. Teachers notice things like this:

“...males seem to be a symbol of power.” (T12-36)

“...Boys are smarter. They grasp more quickly” (T13-68)

“...Girls work more, but boys are more successful, the number of men working is very few but successful, girls work more, but their success is less than boys.” (T3-46)

“... We women go straight home and eat etc. We have to deal with it.” (M7-167)

“...I think I was getting older a bit, and we thought that we should have children as a necessity of being a family.” (M2-45)

Teachers state that they have become aware of gender inequality in their families. Through the education they receive, they are aware of the production of gender inequality through language, the irrational thought attributed to women, and the gender inequality produced through the media. In this context, they share/share responsibilities with an egalitarian attitude, respecting differences. The views of teachers on their awareness of gender inequality are as follows:

“...One day a student said to another student, ‘She cried like a girl.’ I was outraged; what do you mean ‘crying like a girl?’” (T15-72)

“...Parents and teachers have significant responsibilities in ensuring gender equality. We should be sensitive to the equality of women and men at younger ages, and we should educate children

meticulously. We have to be careful with the words we say, the clothes, toys, and books we buy.” (T11-70)

“...Many ad texts convey the message of ‘be brave’ to boys, while the message of weakness and ‘put on makeup’ is aimed to girls.” (T11-65)

It is implied that the role redundancy experienced by female instructors is a barrier to their professional advancement. Glass ceilings have been created by teachers who believe they are divided due to their work-life roles and cannot keep up with the responsibilities in each field, that their unsympathetic spouses and managers who are an obstacle to their professional development, and that they will not be successful in career development; however, they face barriers to their professional development by prioritizing other responsibilities in their personal lives. The following are the perspectives of teachers on professional development obstacles:

“... The principal said that this lady has just been a teacher for two more years. He immediately blocked my way. So, he came and told me that. Although my master’s field is also management.” (T7-79).

“I think there is an emotional barrier for women to be managers in order not to stay away from children and home.” (T13-66)

“... Imagine if I were a manager now. You have to stay here all day. I was single then. There were no children. Maybe I would do it again, when offered. Then I thought a little. I don’t think now. I’d say not immediately. Think to stay here until 4-5. Get out of here. There is a child in the house. You have a wife waiting for food. I don’t know, so your responsibility increases a thousandfold.” (T7-80).

Gender perceptions sub-themes and codes regarding teachers’ expectations are shown in Table 3.

Table 3.

Gender perceptions of expectations

Theme	Sub-theme	Codes	f
Expected	Inclusion	Support request	6
		Equality request	7
		A common language	12
		No imposition on elections	5
		Justice rather than equality	11
		Recognizing the strengths	5
		Family Education	10
		Normalization of human emotions and behaviors	9
		Being at the forefront of social life	11

One of the expectations of teachers is that they will be integrated into social life for the duration of their careers. Therefore, they expect to receive support from their spouses, fathers, and male administrators, as well as equality in access to information and socialization with those of the opposite

sex, as well as the elimination of impositions that prevent them from realizing their potential as women and the recognition of their own feminine strengths. The increased presence of women in social life, as well as efforts to avoid the replication of gender via family education, have resulted in a normalization of human feelings and behaviors that are no longer associated with a particular gender. The following are the opinions of teachers on this subject:

“We have been seeing more women in management levels lately. This is a good sign, but still not enough. We need to go further. It is necessary to show that women are strong, especially in rural areas. The real pressure is there.” (T13-47)

“...Language and thought are two elements that cannot be separated from each other. To change language, we must give importance to thought. To change thought, we must give priority to language. This is also true in the issue of gender equality, as in every other issue.” (T11-72)

“...Of course, the most significant responsibility for ensuring this equality falls on families. First, we must educate families. They should also educate their children.” (T11-68)

Findings of text and sentimental analysis

According to seoscout tool, the sentimental tone of the text is neutral. Furthermore, when the frequencies of the labels are analyzed, the most frequent tone is found to be a neutral tone as well.

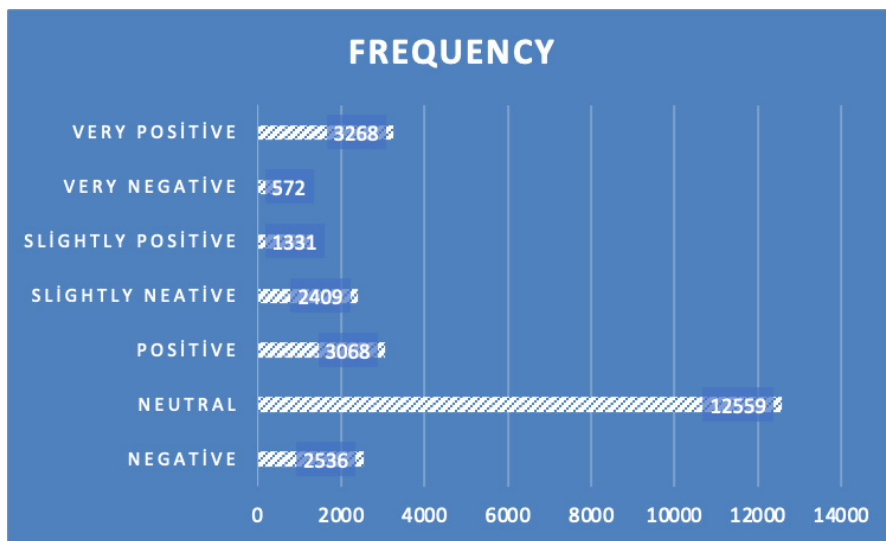


Figure 4. The frequencies of the labels based on sentiment analysis

Polarity distribution of the sentiments also shows that the text has a neutral tone, as shown in Figure 4, where 1083 items are positive, and 982 items are negative.

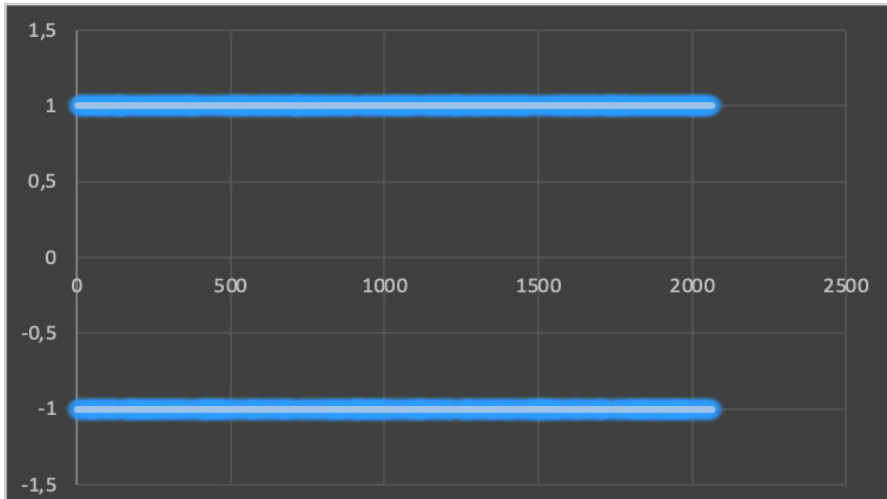


Figure 5. Polarity distribution of the text

When the independent samples test was used for whether there is a significant difference in terms of emotion tone according to polarity class, no significant difference was found, implying that the text has a neutral tone. This finding is supported by the use of think and feels in the text and the help of the text analysis tool given in the footnote².

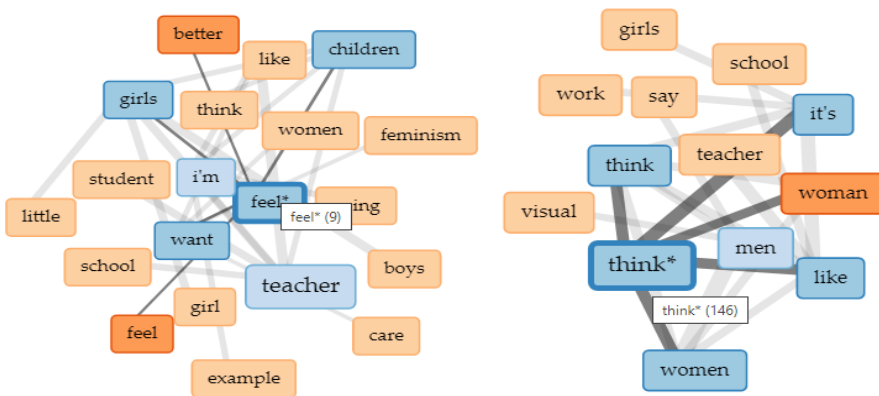


Figure 6. The usage of the words “feel” and “think” in the texts via links.

The word “feel” is used 9 times in the text, whereas the word “think” is used 146 times. Although the word “think” probably is more used than “feel” in daily language, the huge difference between these words might indicate participants are more likely to express their ideas rather than emotions.

² <https://voyant-tools.org/>

Discussion, Conclusion, and Recommendations

This study, in which teachers' gender views were investigated, resulted in a more in-depth examination of teachers' perspectives of gender on the topics that they thought were important, reflected on, and expected. Therefore, it has been observed that female teachers generally experience gender inequality at the micro-level in their organizations and in social life at the macro level. However, they also actively participate in the reproduction of gender inequality as a part of the patriarchal culture (whether consciously or unconsciously). The expectations of gender equality, on the other hand, are the elimination of male superiority, which has been socially entrenched in the awareness of society. Therefore, it is conceivable to argue that this discrepancy between what is felt and what is represented arises from the perpetuation of gender inequality within the framework of habits and acceptances in all social domains, including the workplace.

Teachers feel gender inequality in exclusion, powerlessness, disrespect, striving for existence, and positioning. Bora (2012) states that gender-based difference is experienced based on legitimizing inequality. Gender inequality has implications for everyone, including women and men. Stereotypes or 'rules' about how women and men, girls and boys, should behave, originate in infancy and continue throughout adulthood, despite our best efforts to challenge them. The differences that men and women experience in their socialization processes differentiate how they present their existence. Characteristics such as sensitivity, empathy, and emotionality attributed to women (Navaro, 2007) may cause women to be perceived as powerless in organizations where ambition and competition are dominant. Other relevant elements affecting teachers remaining in a state of stupor or silence, include the following: a) possibly the trivialization of human rights; b) Sexuality and gender are represented as aseptic idealistic pedagogical fashions, supported by educational philosophy that conceptualizes the learner as a unitary abstraction as well as a masculine anthropological vision, c) the Puritan tradition on superior teaching morals and the intrinsic, almost divine vocation of teachers and educational administrators; d) the androcentric approaches of the teaching patterns in the State; e) the embodied gender stereotypes of all educational actors, which implicitly and explicitly stop any problematization process in the school environment related to gender; g) lack of knowledge of educational actors about Gender and Sexuality Studies; and h) schools tend to live in a cloistered environment and seek to close the student from their socio-contextual and historical reality, causing that idealistic androcentric world of great patriarchal values to remain hegemonic in schools (Quiaragua González, 2016).

Teachers represent gender inequality in a variety of ways, including obstacles to reproduction, marginalization, placement, acceptability, and awareness, as well as via their personal growth. Teachers have attitudes and actions that are consistent with their acceptance of gender differences. Within the framework of ideologies, they accept the roles assigned to men and women as components of a patriarchal society and replicate them within the family and classroom context. The fact that instructors typically classify pupils based on their gender results in gender disparity in various areas, ranging from conduct to academic performance and beyond. Gender-based interactions between instructors and students indeed have a significant effect on teachers' views of student achievement, as stated by Dee (2005). The issue of gendering disciplines such as science or literature is shown

by the intelligence and achievement ascribed to gender. This may cause students to be directed by considering these assumptions throughout the educational process, which is beneficial. According to a well-established principle, the fact that females outnumber boys in areas such as art and literature or more broadly in the social sciences, and that boys outnumber girls in fields such as mathematics and physics may be interpreted as evidence for the presence of such a presupposition. When there is an issue, the way instructors interact with their pupils is determined by their gender-based behaviors. Teachers claim that they discriminate in favor of female pupils on the grounds that female students are more emotional and that they do not have the same level of sensitivity when interacting with males. The truth is that, according to specific sources, more males than girls are subjected to adverse consequences during classroom interactions (Smith, 1978; Stake & Katz, 1982). Teachers' acceptance of gender is reproduced by their behavior, and as a natural consequence of this, gender inequality comes into being as positioning and othering. Gender inequality is reflected in the way teachers position and view themselves and their students' perceptions of them. Although female teachers think that there is generally masculine domination in front of their professional development, it is seen that the arguments they use in their self-perceptions that they cannot make progress in their careers, that they inhibit themselves by putting motherhood before all their roles, and that they feel guilty because they think that the time they will allocate for their development is stealing from their domestic roles are the arguments they use to explain their professional development.

In addition, it is observed that instructors are sensitive to the needs of students of different genders. They assert that they are aware of the gender inequalities perpetuated by the media and language and behave according to this understanding. For schools, which are supposed to create equity, this is a significant finding regarding their ability to perform this role. Teachers want students to participate equally in social activities.

According to sentiment analysis, it was found that the dominant tone of the texts is neutral, which was supported by the findings of polarity distribution of the sentiments as well as the independent samples test also showing that the text has a neutral tone implied that no emotions in the text implying that participants might be objective in terms of expressions and they might rely on their experiences and deductions rather than their ideas based on feelings.

References

- Asan, H. T. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74.
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181),363-384.
- *Avcı, Ö. H., Karababa A. ve Zencir, T. (2019). Toplumsal cinsiyet bağlamında erkek okul öncesi öğretmen adayları: Algıladıkları güçlükler ve gelecek kaygıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1092-1106.
- *Baba, H. B. (2007). Teacher candidates as the agents of change for a more gender equal society. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- Batdı, V. (2019). Meta-tematik analiz. V. Batdı (Ed.), *Meta-tematik analiz: Örnek uygulamalar* içinde. (s. 10-76). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Blackstone, A. (2003). Gender roles and society, Julia R. Miller, Richard M. Lerner, and Lawrence B. Schiamberg (Eds). In *Human Ecology: An Encyclopedia of Children, Families Communities, and Environments* (pp. 335-338). Santa Barbara, CA: ABC CLIO.
- Bora, A. (2012). Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık. *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar*, 175-187. https://cws.emu.edu.tr/tr/PublishingImages/sbsb-203-secmeli-ders/Toplumsal%20cinsiyet%20ve%20Hukuk_Aksu%20Bora.pdf
- Boswell, H. (2003). The transgender paradigm shift toward free expression. In T.E. Ore (Ed.). *The social construction of difference and inequality: Race, class, gender and sexuality (2nd ed.)* (pp.114-118). McGraw-Hill.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question* (Vol. 18). Sage.
- *Çalioğlu, Ç. (2019). Antalya Aksu ilçesinde çalışan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet, erkeklik ve kadınlık tanımlamaları üzerine bir çalışma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Deaux, K., and Wrightsman, L. (1984). *Social Psychology in the Eighties*. Monterey, CA: Brooks.
- Dee, T. S. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter?. *American Economic Review*, 95(2), 158-165.
- *Durmaz, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin ergenlik dönemi öğrencilerine dair toplumsal cinsiyet algısı: İstanbul örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- *Hançerli, C. (2019). Toplumsal cinsiyet bağlamında öğretmen beklentileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- *Kafalı, B. (2020). Toplumsal cinsiyet eşitliğinde öğretmen eğitimi: Mor sertifika örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- *Kaplan, S. P. (2016). Eğitim sendikalarının toplumsal cinsiyet ve kadın politikaları: Kadın öğretmenlerde toplumsal cinsiyet farkındalığı. *SAV Katkı*, (3),36-50.
- *Karakuş, G. Y. (2007). Meslek liselerinde öğrenci ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları ve davranışları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- *Kıran, S. (2019). Türkiye’de ve Almanya’da görev yapan Türk kökenli öğretmenlerde toplumsal cinsiyet kurguları Ankara ve Berlin örneği karşılaştırması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- *Koçak, D. ve Kaygusuz, H. N. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyetine yönelik görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 20-36.
- *Koyuncu, Ö. (2011). Kadın öğretmenlerin sorunları ve toplumsal cinsiyet (Diyarbakır ili örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara
- *Küçükakın, P. M. (2017). Critical discourse analysis of gender policy in Turkish education: Evidence from policy documents and print media. (Yayımlanmamış doktora tezi), ODTU, Ankara.
- *Kutunis, R. Ö. ve Çetinel, E. (2014). Kadınların sessizliği: Devlet okullarındaki kadın öğretmenler üzerine bir araştırma. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1). 153-173.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., and Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269.
- Navaro, L. (2007). On being envied: “Heroes” and “victims”. In L. Navaro & S.L. Schwartzberg (Ed.). *Envy, competition and gender: Theory, clinical applications and group work* (pp. 117-112), Routledge.

- *Onurluer, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- *Özdemir, Ü., Erdoğan, D. G., Karaçay, S. ve Koral, S. (2019). Kadın öğretmenlerin kadınların iş, ev, toplum hayatındaki rollerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. İçinde *ERPA International Congresses on Education Book of Proceedings (ss.64-73)*. Sakarya: Edugarden.
- Quiaragua González, C. J. (2016). Why do teachers keep silent about gender inequality in schools?. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 387-408. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.2611>
- Shepardson, D. P., & Pizzini, E. L. (1992). *Gender bias in female elementary teachers' perceptions of the scientific ability of students*. Science Education.
- *Şahin, M. K., Çoban, A. E. ve Korkmaz, A. (2016). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve Türk eğitim sistemindeki yeri: Okul öncesi öğretmen adaylarının gözünden. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 735-752.
- *Saldıray, A. (2017). Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- *Savaşçı, A. (2003). Sendikalarda toplumsal cinsiyet ayrımcılığı. (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Şenyüksel, M. (2019). Toplumsal cinsiyet ve örtük program bağlamında öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- *Sevinç, M. K. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının toplumsal cinsiyet algıları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Smith, D. K. (1978). Teacher styles of classroom management. *The Journal of Educational Research*, 71(5), 277-282.
- Stake, J. E., & Katz, J. F. (1982). Teacher-pupil relationships in the elementary school classroom: Teacher-gender and pupil-gender differences. *American Educational Research Journal*, 19(3), 465-471.
- Tsvi-Mayer, B., Hertz-Lazarowitz, S.R., & Safir, M. P. (1989). Teachers' selections of boys and girls as prominent students. *Sex Roles*, 21, 231-245.
- Tuncel, İ. (2008). Duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından örtük program. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/>
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, (35), 29-56.
- Wienclaw, R. A. (2011). Gender roles. *Sociology Reference Guide: Gender Roles and Equality* (pp. 33-40), Salem Press
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- *Yılmaz, S. (2016). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyetçiliğe ve kadın yöneticilerin liderlik becerilerine yönelik görüşleri. (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyum Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

An Analysis of Teacher's Opinions on How Children with Special Needs Adapt to the School

Bedia YILDIRIM^{ID}

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, özel gereksinimli çocukların okula uyum sorunlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Bu amaçla araştırma kapsamında hafif düzey zihin engelli öğrencilere eğitim vermekte olan öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup, çalışma grubu Aksaray' da görev yapmakta olan 10 özel eğitim sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Özel gereksinimli çocukların okula uyum sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin tespit edilebilmesi amacıyla araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen kullanılmış olup, verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalarda tercih edilen içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizine göre özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecinde sıklıkla içe kapanıklık, sınıfa girmek istememe ve ağlama, iletişim kurmada ve etkinliklere katılmada isteksizlik, saldırganlık ve ders akışına zarar veren davranışlar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından okula uyum sürecinde yaşanan bu sorunların nedeni olarak çocuklarda var olan sosyal beceri yetersizlikleri, iletişim becerilerindeki yetersizlikler, aile tutumları ve akran kabulünün etkili olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler okula uyum sorunu yaşayan çocukların uyum sürecini sağlıklı atlatabilmeleri için ilgi çekici etkinlikler düzenleme, pekiştirici kullanma, koşulsuz kabul ve empati, sosyal içerikli derslerde katılımı sağlama şeklinde uygulama ve etkinliklerin kullanımını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Eğitim öğretim dönemi başlamadan önce çocukların aileler tarafından psikolojik olarak okula hazırlanmasının uyum sürecini kolaylaştıracağı düşünüldüğünden bu konuda ailelere yönelik eğitim seminerlerinin düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli çocuk, okula uyum, uyum sorunu, öğretmen görüşü

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: bedia_1299@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0002-3167-4038

Abstract

The main purpose of this research is to examine the problems children with special needs encounter during their adaptation to school from the perspectives of teachers. For this purpose, the views of teachers who teach children with mild mental retardation were examined with a focus on the children's adaptation process to school. The sample of the research was determined by the purposive sampling method and consists of 10 special education classroom teachers working in Aksaray. In order to determine the opinions of teachers about the school adjustment problems of children with special needs, phenomenological design was used as a qualitative research method, and a semi-structured interview form was applied for data collection. In the analysis of the data obtained in the research, content analysis method was used, a method used in qualitative research. According to the analysis of the data, during the school adaptation process, children with special needs often exhibit behaviors such as introversion, reluctance to enter the classroom, crying, unwillingness to communicate and participate in activities, aggression and disruption of the lesson. The teachers stated that the reasons for these problems experienced in the school adjustment process are children's poor social and communicative skills, as well as family attitudes and peer acceptance. In addition, the teachers stated that they used practices and activities such as organizing interesting activities, reinforcement, unconditional acceptance, empathy, and ensuring participation in social lessons so that children with school adjustment problems can get through the adaptation process in a healthy way. Since the psychological preparation of children for school by the families before the start of the education period will facilitate the adaptation process, it is recommended that teachers organize educational seminars for families in this regard.

Keywords: Child with special needs, school adjustment, adjustment problems, teacher's opinion

Summary

Introduction

The family environment is the first institution where children receive education, and it is also the surrounding that makes them feel safe. The first time when children are away from the family environment is with the beginning of their school life. This is the most challenging change of environment that is experienced at an early age (Seven, 2011). While this adaptation process can be completed in the first days of school for some children, it can continue in the form of prolonged adaptation problems in some children (Durak, 2011). Many factors can have an impact on school adjustment in children such as relationships with teachers and friends (Önder and Gülay 2010), parental attitudes (Yalçın, 2016), being dependent on the mother (Yalman, 2007), family expectations, family conflicts (Oktay, 2000) and having special needs (Haymes et al., 1994). For this reason, it is important to determine the school adjustment problems of children with special needs, who have more adjustment and social problems compared to their peers. In this respect, it is crucial to examine the opinions and suggestions of teachers, who are important stakeholders in this regard since they are deeply affected by children's adaptation problems to school, and they have a decisive role in solving the problems of the process. Therefore, this research aimed to determine the school adjustment problems of children with special needs according to the opinions of teachers.

Method

The research was carried out by using the phenomenological design, which is one of the qualitative research approaches. The sample of the research was formed by purposive sampling and consists of 10 special education classroom teachers working at Murat Keskin Special Education Primary and Secondary Schools. A semi-structured interview form was developed by the researcher based on the relevant literature, and expert opinion was used. The interview form consists of 4 open-ended questions determined in accordance with personal information and research purpose. In the analysis of the data obtained in the research, the content analysis method was used as in qualitative research.

Results

According to the findings, children with special needs who have adjustment problems often show introversion, reluctance to enter the classroom, crying, unwillingness to communicate and participate in activities, aggression, behaviors that disrupt the course of the lesson. These children also can demand their mother to be with them, or engage in shouting and kicking behaviors. In addition, teachers stated that children with special needs who have adaptation problems exhibited behaviors such as stubbornness, tendency to violence, sleeping, daywetting, not wanting to go to the toilet, and restlessness. Factors that cause adjustment problems stated by teachers are grouped under the headings of child-related factors, teacher-related factors, family-related factors, and socio-cultural factors. As for the causes of the problems experienced in the process of adaptation to school, the teachers focused on children's poor social and communicative skills, family attitudes, and peer acceptance problems. Teachers also stated reasons such as mistrust, teachers' prejudice against disability, family problems, attachment problems, and socio-cultural problems. The teachers involved in the research focused on in-class methods in solving the problems that children face during the adaptation process to school. These methods are as follows: organizing interesting activities, using reinforcement, unconditional acceptance and empathy, ensuring participation in social lessons, making children feel safe, displaying a positive attitude, including children in the lesson by giving responsibility, ignoring children, and making the student popular. According to the suggestions of teachers, family-supported solutions can also be used in the adjustment process of children with special needs, such as cooperation with the parents, gradual separation from the mother, and detailed interviews with the family and the student. When the teachers' suggestions to facilitate the adaptation process of children with special needs to school are examined, it was found that that the teachers focused on giving recommendations to their colleagues. The teachers suggested that families should prepare the children psychologically before the start of the education period, and they should provide the students the necessary information about the school. The teachers also recommended to be calm, patient and understanding, and also to determine the classroom rules together, to involve the family in the process, to know the child well, to give responsibility, and to use games as a tool.

Discussion

When the teachers' views on the behaviors they observed in children with school adjustment problems were evaluated, it was determined that children with special needs often showed introversion, reluctance to enter the classroom, and crying behaviors during the adjustment process. In addition these children wanted to be with their mother, and showed behaviors such as shouting, kicking, stubbornness, tendency to violence, sleeping, daywetting, unwillingness to go to the toilet, and restlessness. Poor social skills of children are cited as the most important reason for these problems by teachers. As a matter of fact, the positive contributions of social skills to the school adjustment process is a factor that is frequently emphasized in the literature (McIntyre, Blacher, & Baker, 2006; Gülay-Ogelman & Erten Sarıkaya, 2013). Apart from this, it was seen that the inadequacies in communication skills are one of the effective factors in the adaptation process of children with special needs. In addition, special education teachers stated family attitudes as one of the factors affecting adjustment problems in children. Another factor mentioned by teachers is peer acceptance. In the literature, it is stated that peer relationships is an important predictor of children's adaptation process (Birch & Ladd, 1997; McIntyre et al., 2006). In addition, it was found that mistrust, teachers' prejudices against disability, family problems, attachment problems, and socio-cultural problems are among the problems of adaptation to school as stated by teachers.

When the methods used by the teachers for the problems faced by the children with special needs in the adaptation process to the school are evaluated, it can be stated that in-class methods come to the fore. In addition, teachers prefer methods such as organizing interesting activities, reinforcement, unconditional acceptance and empathy in order for children to get through the adjustment process in a healthy way. Moreover, family-supported solution proposals can be used in this process like cooperation with parents, gradual separation from the mother, and detailed interviews with the family and the student. Similarly, it is stated that the social-emotional adaptation levels of the children increase if their mothers give the necessary information about their child to the teacher and exchange information with each other as of the beginning of the education process (Kotil, 2010).

In order to facilitate the adaptation process of children with special needs to school, teachers' recommendations focused primarily on suggestions to teachers. Specifically, teachers recommended to be calm, patient and understanding, and this is followed by determining the class rules together and involving the family in the adjustment process. Teachers stated that families should psychologically prepare their children for school and provide them with school-related information, which will contribute to the school adaptation process. The family's support in the process will be beneficial both in reducing the anxiety of children with special needs and in facilitating their adaptation to the process.

In the light of the results obtained from this research, it is suggested to organize informative meetings for the parents of children with special needs before the start of the education process. These meetings should involve discussions about the problems that may be experienced in the process, the duties of the families in order to eliminate these problems, and training to guide families in order to have a healthy adaptation process with their children.

Giriş

Çocukların sağlıklı yetişmeleri, başarılı ve çevrelerine uyumlu bireyler olabilmeleri tüm toplumlar için önem arz etmektedir. Kuşkusuz ki eğitim faaliyetlerinin önemli amaçları arasında da benzer hedefler yer almaktadır. Çocukların ilk eğitim aldıkları kurum olan aile ortamı aynı zamanda onlar için kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan ortamı oluşturmaktadır. Bu ortamdan ilk ayrılışları okul hayatlarının başlangıcı ile olmaktadır. Okula başlama küçük yaşlarda yaşanan en zorlu ortam değişikliğidir (Seven, 2011). Kendine ait eşyaları ve aile bireyleri içerisinde kendini rahat ve güvende hissederken (Yalman, 2007) ev ortamından ayrılarak okul ortamına dahil olan çocuklar okulun ilk günleri itibarıyla yeni bir gruba dahil olma, farklı yetişkinlerin yönergelerini yerine getirme, yeni beceriler elde etme ve onlar için oldukça farklı olan bu rutinelere adapte olma durumunda kalmaktadır. Bu dönemde elde edilecek olumlu ve olumsuz deneyimler çocukların ilerleyen yıllarda yaşayabilecekleri olası durumları da şekillendirmektedir (Haymes, Fowler ve Cooper, 1994). Bu nedenle geçiş tecrübeleri, çocuğa ait olumlu çıktılarını artırmak, yeni ortam ve sürece uyum sağlamalarını kolaylaştırmak amacıyla dikkatle yürütülmelidir (Branson ve Bingham, 2009). Geçiş sürecinin başarıyla tamamlanması ebeveyn katılımını, çocuğun yeni ortam için hazır hale getirilmesini ve tüm eğitim paydaşları arası bilgi paylaşımını gerekli kılar (Bruns ve Fowler, 2001). Okula uyumun sağlanması ise çocukların okulu sevme ya da okuldan kaçma davranışları, duygusal deneyimleri, akademik ve sosyal etkinliklere katılımı, akademik hedeflerdeki ilerlemeleri baz alınarak değerlendirilebilir (Betts ve Rotenberg, 2007). Netice itibarıyla kimi çocuklarda uyum sürecinin okula başladıkları ilk günlerde tamamlanabildiği, kimi çocuklarda ise uzayan uyum sorunları ile karşılaşılabilirdiği görülmektedir (Durak, 2011). Bireysel bazda değişebilen bu uyum sorunları hırçınlık, geçimsizlik, okuldan kaçma, çalma, zarar verme, kuralları çiğneme hatta başkaldırma şeklinde kendini gösterebilmektedir (Yörükoğlu, 2010).

Öğretmen ve arkadaş ilişkileri (Önder ve Gülay 2010) anne ve baba tutumları (Yalçın, 2016) anneye aşırı bağımlı olma durumu (Yalman, 2007) aile beklentileri, aile içi geçimsizlikler (Oktay, 2000) özel gereksinime sahip olma (Haymes vd., 1994) gibi pek çok faktör çocuklarda okula uyum üzerinde etkili olabilmektedir. Bu nedenle özellikle akranlarına göre uyum ve sosyal sorunları fazla olan özel gereksinimli çocukların okula uyum sorunlarının tespit edilmesi, bu hususta önemli bir paydaş olan, çocukların okula uyum sorunlarından derinden etkilenen, aynı zamanda sürece ait sorunların çözümünde belirleyici rolleri olan öğretmenlerin konu hakkındaki görüş ve önerilerinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Mevcut çalışmalar incelendiğinde çalışmaların okul öncesi dönem (Gülay, 2011, Gülay-Olegman ve Sarıkaya – Erten, 2013) ve normal gelişim gösteren çocuklar üzerine (Canbulat, 2016; Çeliktürk, 2011; Gündüz ve Özarslan, 2017) ağırlık kazandığı görülmektedir. Ayrıca ilgili araştırmaların akran ilişkileri (Işıklıoğlu – Erdoğan ve Şimşek, 2014; Yoleri, 2014) mizaç (Yoleri, 2014), cinsiyet (Birch ve Ladd, 1997) faktörlerinin ağırlık kazandığı görülmektedir. Uluslararası literatür incelendiğinde özel gereksinim ve okula uyum sorunlarını bir arada inceleyen çalışmaların (Haymes vd., 1994; McIntyre, Blacher ve Baker; 2006) var olduğu görülürken Türkiye’de özel gereksinimli çocukların okula uyum sorunlarını irdeleyen sınırlı sayıda çalışma (Aksoy, 2018; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018)

tespit edilmiştir. Özellikle akranlarına göre uyum ve sosyal sorunları fazla olan özel gereksinimli çocukların okula uyum sorunlarının tespit edilmesi, sorunların olabildiğince azaltılarak eğitim olanaklarından yararlanma imkanlarının artırılması, alan çalışanlarının görüş ve önerilerinin yeni başlayan öğretmenlere yol gösterici olabilmesi, çalışmanın mevcut literatüre katkı sağlaması adına sürece ait sorunların çözümünde öğretmenler görüş ve önerilerinin tespit edilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında özel gereksinimli çocukların okula uyum sorunlarının, öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin uyum sorunu yaşayan özel gereksinimli çocuklarda gözlemledikleri davranışlara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların yaşadığı uyum sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecini kolaylaştırmak adına (ailelere ve eğitim çalışanlarına) önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma; insanların aynı olayların belirli yönünü yorumlama, anlama, kavramsallaştırmada kullandıkları farklı yolları ortaya koymayı sağlayan (Çepni, 2007) nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desenden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji bildiğimiz ancak ayrıntılı olarak fikir yürütemeyeceğimiz durumlarda araştırma imkanı sağlayan (Yıldırım ve Şimşek, 2016) bireylerin algılarını tüm açıklığı ile ortaya koyabilen bir desendir (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırma Aksaray'da görev yapan özel eğitim sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem oluşturulurken Aksaray'da görev yapıyor olmak, özel eğitim sınıf öğretmenliği mezunu olmak ve çalışmaya gönüllük esasına göre katılım şartları aranmıştır. Ayrıca örneklem seçiminde önemli bilgilerin var olabileceği ve varsayılan durumların ayrıntılı olarak irdelenmesi amacıyla belli kriterlere sahip olan kişilerin örnekleme dahil edilmesi (Büyüköztürk, Kılıç – Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) olarak tanımlanabilen amaçsal örnekleme yolu tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu Aksaray Murat Keskin Özel Eğitim İlk ve Ortaokulunda görev yapmakta olan 10 özel eğitim sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Tablo 1' de çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1: *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mezuniyet Alanı	Mesleki Deneyim
Ö1	Erkek	27	Lisans	Özel Eğitim	4yıl
Ö2	Erkek	26	Lisans	Özel Eğitim	4yıl
Ö3	Kadın	31	Lisans	Özel Eğitim	2yıl
Ö4	Kadın	33	Lisans	Özel Eğitim	3yıl
Ö5	Erkek	37	Lisans	Özel Eğitim	12yıl
Ö6	Kadın	35	Lisans	Özel Eğitim	9yıl
Ö7	Kadın	25	Lisans	Özel Eğitim	1yıl
Ö8	Kadın	38	Lisans	Özel Eğitim	16yıl
Ö9	Kadın	37	Lisans	Özel Eğitim	15yıl
Ö10	Erkek	42	Yüksek Lisans	Özel Eğitim	20yıl

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya toplam 10 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 4’ü erkek, 6’sı kadındır. Öğretmenlerin yaş dağılımına bakıldığında 25 yaş ve üzeri öğretmen sayısının 3, 30 yaş ve üzeri 6, 40 yaş ve üzeri öğretmen sayısının 1 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin biri hariç diğerleri lisans mezunu olup, tamamı özel eğitim mezunudur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin en düşük 1 yıl en yüksek 20 yıl mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında; ilgili literatür taranması yapılarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında 3 özel eğitim sınıf öğretmeni ile ön uygulama yapılmıştır. Ayrıca görüşme formunun kapsam ve geçerliliğinin sağlanması amacıyla 3 alan uzmanının görüşü alınmış ve görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme formu çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin görüş ve önerilerini açıkça dile getirmelerini amaçlayan açık uçlu 4 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi Yıldırım ve Şimşek (2016)’ın belirttiği plan dahilinde verilerin kodlanması, temaların tespit edilmesi, verilerin kod ve temalara uygun olacak şekilde düzenlenmesi, bulguların yorumlanması sırası ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler öncelikli olarak MS Office programı ile bilgisayar ortamına aktarılmış, çoklu okumalar sonrası kodlar oluşturulmuştur. Analiz işlemleri sırasında ele edilen kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri tespit edilip temalar ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkan temalar ve kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma kapsamında öncelikli olarak nitel araştırma yöntemlerinde başvurulan geçerlik ve güvenilirlik yöntemleri olarak katılımcı teyidi ve uzman incelenmesi kullanılmıştır. Bu bağlamda veri toplama işlemi sonrası katılımcılara toplanan veriler özetlenmiş, bunların doğruluğuna ilişkin görüşleri alınmış ayrıca eklemek istedikleri hususları ekleme fırsatı sunulmuştur.

Verilerin kod listesi araştırmacı tarafından oluşturulmuş, kodlama işlemleri uzman görüşü ile desteklenmiştir. Araştırma kapsamında güvenilirliği artırma adına öğretmenlerden alınan yanıtlar araştırmacı ve alan uzmanı tarafından incelenerek görüş birliği olan maddeler ve görüş ayrılığı olan maddeler tespit edilmiş, Miles & Huberman' ın (1994) Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği+ Görüş ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak güvenilirlik %92 olarak hesaplanmıştır.

Ayrıca görüşmelerdeki veri kaybını azaltmak amacıyla verilerin sorulan sorularla bağdaşması sağlanmış, çalışmanın amaç, yöntem, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi, bulgular bölümleri ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Etik Tedbirler

Araştırma sürecinde etik dışı herhangi bir durumla karşılaşmamak için gerekli tüm etik süreçler takip edilmiştir. Bu kapsamda araştırma ile ilgili yasal izinler alınmıştır. Araştırma için Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 26.08.2021 tarih ve 2021/06-15 protokol numaralı etik kurul onayı alınmıştır. İlaveten araştırma kapsamında yer alan katılımcılar araştırmanın amacı, çalışma planı, nihai hedefler hususunda bilgilendirilmiş, gönüllü katılımcı olduklarına dair katılım kabul formunu doldurmaları istenmiştir. Kullanılan veri toplama aracının hazırlanması ve verilerin analizi esnasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma çerçevesinde katılımcılara ait isim ve özel bilgilere yer verilmemiş, elde edilen bilgiler kod isimler kullanılarak verilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar Ö1-Ö2-Ö3.....Ö10 şeklinde kodlar ile ifade edilmiştir. Çalışma kapsamında güvenilirliği artırmak amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular

Bu başlık altında elde edilen bulgular alt problemlere uygun olarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin uyum sorunu yaşayan özel gereksinimli çocuklarda gözlemledikleri davranışlara ilişkin bulgular

Tablo 2: Öğretmenlerin uyum sorunu yaşayan özel gereksinimli çocuklarda gözlemledikleri davranışlara ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Uyum sorunu yaşayan özel gereksinimli çocuklarda gözlemlenen davranışlar	İçe kapanıklık	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10	7
	Sınıfa girmek istememe	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	4
	Ağlama	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	4
	İletişim kurmada isteksizlik	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9	4
	Etkinliklere katılmakta isteksizlik	Ö1, Ö4, Ö8, Ö10	4
	Saldırganlık	Ö2, Ö3	2
	Ders akışına engel olan davranışlar	Ö1, Ö2	2
	Anneyi yanında isteme	Ö4, Ö6	2
	Bağırma, tepinme	Ö6, Ö7	2
	İnatlaşma	Ö8	1
	Şiddet eğilimi	Ö9	1
	Uyuma	Ö6	1
	Alt ıslatma	Ö1	1
	Tuvalete gitmek istememe	Ö6	1
	Huzursuzluk	Ö1	1

Tablo 2’ de görüldüğü gibi uyum sorunu yaşayan özel gereksinimli çocukların sıklıkla içe kapanıklık, sınıfa girmek istememe, ağlama iletişim kurmada isteksizlik, etkinliklere katılmada isteksizlik, saldırganlık, ders akışına zarar veren davranışlar, anneyi yanında isteme, bağırma ve tepinme davranışları gösterdiği anlaşılmaktadır. Bunun dışında inatlaşma, şiddet eğilimi, uyuma, alt ıslatma, tuvalete gitmek istememe, huzursuzluk da uyum sorunu yaşayan özel gereksinimli çocuklarda görülen davranışlar olarak belirtilmiştir. Bu konuda özel eğitim öğretmenleri şu görüşleri dile getirmiştir:

“Saldırganlık, dersin akışına engel olan davranışlar, içine kapanıklık” (Ö2)

“ İletişime girmekten kaçınma, etkinliklere katılmak istememe, aileden birini anneyi özellikle yanında isteme” (Ö4)

“Ağlama, sınıfa girmek istememe, bağırma ve tepinme, derste uyuma, sorulan sorulara cevap vermek istememe, anne ile birlikte ders işlemek isteme benim en çok karşılaştığım uyum sorunları” (Ö6)

Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların yaşadığı uyum sorunlarının nedenlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Tablo 3: Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların yaşadığı uyum sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Uyum Sorunlarının Nedenleri	Çocuk kaynaklı faktörler:		
	Sosyal beceri yetersizliği	Ö4, Ö5, Ö7, Ö9	4
	İletişim becerileri yet.	Ö6, Ö8, Ö10	3
	Güvensizlik	Ö6	1
	Öğretmen kaynaklı faktörler:		
	Engele karşı oluşan önyargı	Ö1	1
	Aile kaynaklı faktörler:		
	Aile tutumları	Ö7, Ö8, Ö9	3
	Ailevi sorunlar	Ö2	1
	Bağlanma sorunu	Ö6	1
	Sosyo kültürel faktörler:		
	Sosyo kültürel farklılıklar	Ö9	1
	Akran kabul sorunları	Ö1, Ö2, Ö6	3

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenler tarafından belirtilen uyum sorununa neden olan faktörlerin çocuk kaynaklı faktörler, öğretmen kaynaklı faktörler, aile kaynaklı faktörler, sosyo kültürel faktörler başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecinde yaşanan sorunların nedenlerine yönelik görüşlerinin çocuklarda var olan sosyal beceri yetersizlikleri, iletişim becerilerindeki yetersizlikler, aile tutumları, akran kabul sorunları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca güvensizlik, öğretmenlerde engele karşı var olan önyargı, ailevi sorunlar, bağlanma sorunu, sosyo kültürel sorunlar da öğretmenler tarafından belirtilen nedenler arasında yer almaktadır. Aşağıda öğretmen görüşlerinden alınan kesitlere yer verilmiştir.

“Bulunduğu sınıfın arkadaş ortamına girememe, aile içerisinde yaşanan sorunlar travmalar, çocuğun okul ortamına uyum sağlamasına da engel olabiliyor” (Ö2)

“Çevre ile iletişiminin zayıf olması, ebeveynlerin tutumları, bunu çeşitlendirebiliriz aşırı koruyucu aile tutumları da çocuklarda uyum sorunu yaşanmasına sebep olabiliyor, ihmalkar ebeveyn tutumları da.”(Ö8)

“Özellikle dil ve konuşma güçlükleri, çocuk kendini ifade edemiyorsa uyum sorunu yaşıyor, iletişim sorunları kesinlikle uyum sorunlarına da sebep oluyor” (Ö10)

Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular

Tablo 4: Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların uyum sürecinde kullandığı yöntemler	Sınıf içi çözüm yolları:		
	İlgi çekici etkinlikler düzenleme	Ö4, Ö5, Ö6, Ö10	4
	Pekiştireç kullanma	Ö7, Ö8	2
	Koşulsuz kabul ve empati	Ö8, Ö9	2
	Sosyal içerikli derslerde katılımı sağlama	Ö3	1
	Güvende hissettirme	Ö6	1
	Olumlu tutum sergileme	Ö6	1
	Sorumluluk vererek derse dahil etme	Ö10	1
	Görmezden gelme	Ö6, Ö9	2
	Popüler hale getirme	Ö2	1
	Aile destekli çözüm yolları:		
	Veli ile işbirliği	Ö7, Ö8	2
	Anneden kademeli ayrılma	Ö5	1
	Ayrıntılı görüşme	Ö9	1

Tablo 4’ te görüldüğü gibi araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin çocukların okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde kullandıkları yöntemlerin sınıf içi yöntemler üzerinde yoğunlaştığı; öğretmenlerin uyum sorunu yaşayan çocuklarda süreci sağlıklı atlatabilme adına ilgi çekici etkinlikler düzenleme, pekiştireç kullanma, koşulsuz kabul ve empati, sosyal içerikli derslerde katılımı sağlama, güvende hissettirme, olumlu tutum sergileme, sorumluluk vererek derse dahil etme, görmezden gelme, öğrenciyi popüler hale getirme yöntemlerini tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca aile destekli çözüm önerilerinin de süreçte kullanılabilmesi, veli ile işbirliği, anneden kademeli ayrılma, aile ile öğrenci hakkında ayrıntılı görüşmenin özel gereksinimli çocukların uyum sürecinde tercih edilebilecek yöntemler arasında yer aldığı belirtilebilir.

Aşağıda öğretmen görüşlerinden alınan kesitlere yer verilmiştir.

“Yapmaktan keyif aldığı, tüm dikkatini üzerinde yoğunlaştırabileceği aynı zamanda sınıftaki diğer öğrencilerle de kaynaşabileceği etkinlikler planlarım, kendini güvende hissetmesi önemli, bunu hissettirecek yaklaşımlarda bulunurum” (Ö4)

“Öncelikle pekiştireci belirlemek, çocuğun özelliğine göre, onu motive edecek etkili bir pekiştireç belirlemek, veli ile işbirliği içerisinde olmak, onunla aynı yönde ve kararlılıkta hareket etmek, uyum sorunu ortadan kalkana kadar her doğru davranışı abartılı pekiştirmek benim süreci kolay atlattırıcı yardımcı olan unsurlar” (Ö7)

“Koşulsuz kabul ve empati öncelikli olarak, sonra çocuğu tanıma, bunun için aileden ayrıntılı bilgi alma ve dersler esnasında sorunlu davranışları görmezden gelme diyebilirim” (Ö9)

Öğretmenlerin çocukların okula uyum sürecini kolaylaştırıcı önerilerine ilişkin bulgular

Tablo 5: Öğretmenlerin çocukların okula uyum sürecini kolaylaştırıcı önerileri

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Uyum sürecine yönelik öneriler	Ailelere yönelik öneriler:		
	Öğrenciyi okula hazırlamak	Ö1, Ö5	2
	Öğretmenlere yönelik öneriler:		
	Sakin sabırlı ve anlayışlı olmak	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	6
	Sınıf kurallarını beraber belirlemek	Ö8, Ö9	2
	Aileyi sürece dahil etmek	Ö2, Ö8	2
	Çocuğu iyi tanımak	Ö9, Ö10	2
	Sorumluluk vermek	Ö4, Ö10	2
	Oyunu araç olarak kullanmak	Ö3, Ö10	2
	Etkili pekiştirici kullanımı	Ö7	1
Empati yapmak	Ö8	1	
Meslektaşlar ile işbirliği yapmak	Ö1	1	

Tablo 5' te görüldüğü gibi öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecini kolaylaştırıcı tavsiyelerinin meslektaşlarına verilecek öneriler üzerinde yoğunlaştığı, ailelere verilecek önerilerin sınırlı kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca tabloda görülmektedir ki öğretmenler eğitim öğretim dönemi başlamadan önce çocukların aileler tarafından psikolojik olarak hazırlanmasının, okul ile gerekli belli başlı bilgilerin aileler tarafından öğrencilere kazandırılmasının yararlı olacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin okula uyum sürecini kolaylaştırıcı önerilerinin öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar üzerinde yoğunlaştığı görülürken bu öneriler içerisinde en çok üzerinde durulan temanın sakin, sabırlı ve anlayışlı olmak olduğu, bunu sınıf kurallarını beraber belirlemek, aileyi sürece dahil etmek, çocuğu iyi tanımak, sorumluluk vermek, oyunu araç olarak kullanmak temalarının takip ettiği görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerinden alınan kesitlere yer verilmiştir.

“Çocuk ailesi tarafından önceden bilgilendirilmeli, hazırlanmalı, okulla ilgili bilgiler kaçta gelecek kaçta gidecek nasıl gelecek vs öğrenciyi anlatılmalı, sınıf içerisinde öğretmen sabırlı anlayışlı olmalı, uyum sorunları okul içerisine de taşabiliyor, bu anlamda tüm okul içerisinde meslektaşlar işbirliği yapmalı ve sınıf öğretmeni ile ortak hareket etmeli, benim aile ve öğretmenlere tavsiyem bu şekilde” (Ö1)

“ Özellikle oyunların uyum sürecini kolaylaştırdığını düşünüyorum, hem çocukların okula karşı ön yargıları yok oluyor hem ben oyun esnasında onları daha iyi tanıyorum. Eğitimci arkadaşlara da uyum sürecini oyun ağırlıklı geçirmelerini tavsiye edebilirim” (Ö3)

“ Sakin ve anlayışlı olmalıyız, aile ile işbirliği içerisinde hareket etmek önemli, sınıf kuralları da uyum sürecinde huzlandırıcı olabiliyor, ancak kurallarını öğrenci ve öğretmenin beraber belirlemesini önerebilirim” (Ö8)

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Okula yeni başlayan çocuklar rutinleri dahilinde olan aile ortamından ayrılmak, çevrelerine yeni katılan yetişkinlerin yönergelerine uygun hareket etmek, girdikleri yeni ortama adapte olmak (Haymes vd., 1994) okul ortamı ve sınıf gibi farklı bir fiziksel çevreyi özümsemek, akran

kabulünü gerçekleştirmek ve akademik kazanımlar elde etmek gibi pek çok hedef davranışı yerine getirmek durumunda kalmaktadır (Ladd, 1990). Kimi çocuklar süreci daha kolay atlatabilirken kimi çocukların ise uyum sürecinin uzun sürmesi ve sürece dair sorunlar araştırma konusu olmuştur (Salıcı – Ahioğlu, 2006; Welsch ve Zimmer, 2008). Nitekim zihinsel yetersizliği olan çocukların normal gelişime sahip akranlarına göre okula uyumlarının daha güç olduğu, sahip oldukları beceriler ve davranışlar ile okul uyumlarının ilişkili olduğu belirtilmektedir (McIntyre vd., 2006). Bu bağlamda araştırma kapsamında özel gereksinimli çocukların okula uyum sorunları, nedenleri ve çözüm yollarının sorunların çözümünde belirleyici rolleri bulunan öğretmen görüşleri baz alınarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda öncelikli olarak öğretmenlerin uyum sorunu yaşayan çocuklarda gözlemledikleri davranışlara ilişkin görüşleri değerlendirilmiş, özel gereksinimli çocukların uyum sürecinde sıklıkla içe kapanıklık, sınıfa girmek istememe ve ağlama davranışları gözlemlendiği tespit edilmiştir. Oktay ve Polat-Unutkan (2005) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde okula ilk başlayan çocuklarda okula gitmek istememe ve ağlama gibi güvensizlik temelli davranışların sıklıkla gözlemlendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun dışında özel gereksinimli çocukların uyum sürecinde iletişim kurmada isteksizlik, etkinliklere katılmada isteksizlik, saldırganlık ve ders akışına zarar veren davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. İlk ve en doğal ortamı olan evinden ayrılıp yabancı olduğu bir ortama girmek ve sürekli yanında olan annesini gün içerisinde uzun süre göremeyeceğini bilmekte çocukları korkutan ve okula uyumunu zorlaştıran nedenler olarak ifade edilmektedir (Yalman, 2007). Nitekim bu araştırma sonucunda da anneyi yanında isteme davranışının uyum sorunu yaşayan özel gereksinimli çocuklarda gözlemlenen davranışlar arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun dışında bağırma ve tepinme, inatlaşma, şiddet eğilimi, uyuma, alt ıslatma, tualete gitmek istememe, huzursuzluk uyum sorunu yaşayan özel gereksinimli çocuklarda görülen diğer davranışlar olarak belirlenmiştir.

Özel gereksinimli çocukların yaşadığı uyum sorunlarının nedenleri çocuk kaynaklı faktörler, öğretmen kaynaklı faktörler, aile kaynaklı faktörler ve sosyo kültürel faktörler başlıkları altında toplanabilir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecinde yaşanan sorunların nedenlerine yönelik görüşleri incelendiğinde çocuklarda var olan sosyal beceri yetersizliklerinin uyum sorununa sebep olan önemli bir etmen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim sosyal becerilerin okula uyum sürecine olumlu katkıları alanyazında da üzerinde sıklıkla durulan faktörler olarak belirtilmektedir (McIntyre vd., 2006; Gülay-Ogelman ve Erten Sarıkaya, 2013). Bunun dışında araştırma kapsamında iletişim becerilerindeki yetersizliklerin özel gereksinimli çocukların uyum sürecinde etkili olduğu görülmüştür. Nitekim alan yazında da çocuğun ailesi ile olan iletişiminin (Cowan ve Cowan, 2014) öğretmen ve çocuk iletişiminin (Birch ve Ladd, 1997) uyum sürecinde kolaylaştırıcı etkileri olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur. Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenleri aile tutumlarını çocuklarda uyum sorunları üzerinde etkili faktörlerden biri olarak belirtmişlerdir. Alanyazında da ebeveyn tutumlarının çocukların okula uyum sürecine etki eden önemli bir unsur olduğu ifade edilmektedir (Önder ve Gülay, 2010; Zupancic ve Kavcic, 2011; Altay, 2012; Ogelman vd, 2013; Başaran vd, 2014; Yalçın, 2016; Altınkaynak – Özen ve Akman, 2019). Özel gereksinimli çocukların okula uyum süreci üzerinde etkili olduğu düşünülen bir diğer faktöründe akran kabulü ve bu bağlamda yaşanan sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında

da akran ilişkilerinin çocukların uyum süreci üzerinde etkili olan önemli bir yordayıcı olduğu belirtilmektedir (Birch ve Ladd, 1997; McIntyre vd., 2006). İlaveten güvensizlik, öğretmenlerde engele karşı var olan önyargı, ailevi sorunlar, bağlanma sorunu, sosyo kültürel sorunların da öğretmenler tarafından belirtilen okula uyum sorunları arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik kullandıkları yöntemler değerlendirildiğinde sınıf içi yöntemlerin ön plana çıktığı ifade edilebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin uyum sorunu yaşayan çocuklarda süreci sağlıklı atlatabilme adına ilgi çekici etkinlikler düzenleme, pekiştireç kullanma, koşulsuz kabul ve empati, sosyal içerikli derslerde katılımı sağlama, güvende hissettirme, olumlu tutum sergileme, sorumluluk vererek derse dahil etme, görmezden gelme, öğrenciyi popüler hale getirme yöntemlerini tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bağçeli Karaman vd., (2018) tarafından yapılan çalışma kapsamında öğretmenlerin çocukların güvenini kazanma, ilgi alanları çerçevesinde etkinlikler tasarlama ve oyun aracılığı ile uyum sürecini hızlandırmaya çalıştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca aile destekli çözüm önerilerinin de süreçte kullanılabileceği, veli ile işbirliği, anneden kademeli ayrılma, aile ile öğrenci hakkında ayrıntılı görüşmenin özel gereksinimli çocukların uyum sürecinde tercih edilebilecek yöntemler arasında yer aldığı belirtilebilir. Eğitim öğretim sürecinin başlangıcı itibariyle çocuğu hakkında gerekli bilgileri öğretmene veren, karşılıklı bilgi alışverişinde bulunan annelerin çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Kotil, 2010).

Özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecini kolaylaştırmak adına öğretmenlerin öncelikli olarak eğitim çalışanlarına önerileri olduğu tespit edilen araştırma kapsamında öğretmenler tarafından en çok vurgulanan tavsiyenin sakin, sabırlı ve anlayışlı olmak olduğu, bunu sınıf kurallarını beraber belirlemek, aileyi sürece dahil etmek, çocuğu iyi tanımak, sorumluluk vermek, oyunu araç olarak kullanmak maddelerinin takip ettiği görülmektedir. Nitekim Başaran, Gökmen, Akdağ (2014) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde öğretmenlerin çocukların okula uyum sürecini kolaylaştırmak adına sınıfın fiziksel ortamını eğlenceli hale getirmeye çalıştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada ise okula başlamadan önce çocuğuyla okulu hakkında konuşan, bu konuda onu bilgilendiren, annelerin çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kotil, 2010). Bu açıdan değerlendirildiğinde ailelerin çocuklarını okula psikolojik olarak hazırlamasının, okul ile ilgili bilgilerin çocuklara kazandırılmasının okula uyum sürecine katkı sağlayacağı, süreçte aile desteğinin hem özel gereksinimli çocukların kaygılarının azaltılması hem de sürece uyum sağlamalarını kolaylaştırması adına yararlı olacağı belirtilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında eğitim öğretim süreci başlamadan önce özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine yönelik bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Bu toplantılarda okul rehberlik servisleri tarafından süreçte yaşanabilecek sorunlar, bu sorunların ortadan kaldırılması ya da azaltılması adına ailelere düşen görevler, çocukları ile birlikte sağlıklı bir uyum süreci geçirmeleri adına onlara yol gösterici eğitim seminerleri verilebilir. Özel gereksinimli çocuklarda uyum süreci başlığı altında süreci kolaylaştıran öneri ve etkinliklere yer veren kitapçıklar hazırlanabilir. Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenerek; özel eğitimde uyum sürecinin sağlıklı ilerlemesi adına etkinlik ve oyun temelli uyum haftası programlarının düzenlenmesi

sağlanabilir. Ayrıca farklı gereksinime sahip çocukların uyum süreçlerinin değerlendirilebilmesi adına daha fazla katılımcı ile farklı yöntemler kullanılarak nitel ve nicel araştırmalar gerçekleştirilmesi, ebeveyn okul yöneticileri gibi farklı paydaşlara ait görüşlerinde sürece dahil edilmesi önerilebilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu' nun 26.08.2021 tarih ve 2021/06-15 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Aksoy, F. (2018) Okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri okula uyumlarını yordar mı? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 37 (2), 91-105
- Altay, F. B. (2012) Okul öncesi kuruma (devlet – özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4) 2699-2718
- Altınkaynak – Özen, Ş. ve Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30 (1), 19-36
- Bağçeli – Karaman, P., Şen, T., Alataş, S. ve Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 681-701
- Bakkaloğlu H. ve Sucuoğlu, B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *Elementary Education Online* 17 (2); 580-595
- Başaran, S., Gökmen, B. ve Akdağ, B. (2014) Okul öncesi öğrencilerin okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2 (2); 197 – 223
- Betts, L. R., ve Rotenberg, K.J. (2007). A short form of the teacher rating scale of school adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 150-164.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher – child relationship and children' s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79
- Branson, D. M. ve Bingham, A. (2009). Using interagency collaboration to support family – centered transition practices. *Young Exceptional Children*, 12(3), 15-31.
- Bruns, D. A., ve Fowler, S. A. (2001). Transition is more than a change in services: The need for a multicultural perspective. Urbana – Champaign: University of Illinois, Early Childhood Research Institute on Culturally and Linguistically Appropriate Services, Accessed Date 12. 03.2019
- fBüyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (22.baskı). Pegem Yayıncılık.
- Canbulat, T. (2016) Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4) 1573 – 1586.
- Cowan P. ve Cowan . (2014). The role of parents in children' s school transition. *Encyclopedia on early childhood deveelopment*.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çeliktürk, Z. (2011). İlköğretim birinci sınıfa uyum haftasına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. (*Yüksek Lisans Tezi*). *Anadolu Üniversitesi, Eskişehir*.

- Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (Gözden geçirilmiş baskı). Celepler Matbaacılık.
- Durak, T. (2011) Okul Öncesi Çocuk ve İlk Öğretmeni. Nobel Yayınları.
- Gülay – Olegman, H.& Sarıkaya – Erten, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların okula uyum düzeylerinin 5-6 yaşta incelenmesi: iki yıllık boylamsal çalışma. *International Journal of Social Science*, 6(7), 417-434.
- Gülay, H. (2011) 5-6 Yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gündüz, H. B. ve Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 212-230.
- Haymes, L. K., Fowler S. A., & Cooper, A. Y. (1994) Assessing the transition and adjustment of preschoolers with special needs to an integrated program. *Journal of Early Intervention*, 18(2), 184-198.
- Işıklıoğlu – Erdoğan, N. ve Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education* 3 (2), 62-70.
- Kotil, Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi. (Doktora tezi). *Marmara Üniversitesi, İstanbul*.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: CA: Sage Publications.
- Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z. Ve Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 143-152.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem*. Eplison Yayınları.
- Oktay, A. ve Polat – Unutkan, Ö. (2005). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde. M. Sevinç (Ed.) (s. 145-155). Morpa Kültür Yayınları.
- Önder, A., ve Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 204-224.
- Özen – Altınkaynak, Ş. ve Akman, B. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet* 30(1), 19-36.
- Salıcı – Ahioglu, Ş. (2006). Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). *Çukurova Üniversitesi, Adana*.
- Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeği'nin geliştirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 9 (1), 29-42.
- Sucuoğlu, B., ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57.
- Welsch D. M., ve Zimmer D. M. (2008). After school supervision and children's cognitive achievement. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*.

- Yalçın, V. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki. (*Yüksek lisans tezi*). *Anadolu Üniversitesi*, Eskişehir.
- Yalman, D. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin, birinci sınıf öğretmenlerinin, ana sınıfı öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim almış birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte yaşanan uyum sorunlarıyla ilgili görüşleri. (*Yüksek Lisans Tezi*). *Marmara Üniversitesi*, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık
- Yoleri, S. (2014). The effects of age, gender and temperament traits on school adjustment for preschool children. *E-International Journal of Educational Research*, 5(2), 54 – 66.
- Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Özgür Yayıncılık.
- Zupancic, M., ve Kavcic, T. (2011). Factor of social adjustment to school: child' s personality, family and pre-school. *Early Child Development and Care*, 181 (4), 493-504.

Dokuzuncu Sınıf Fen Ders Kitaplarında Bilimsel Sorgulama

Scientific Inquiry in 9th Grade Science Textbooks

Emre TURAN* 
Özgür Kıvılcın DOĞAN** 

Öz

Bilimsel sorgulama, bilimsel okuryazar birey yetiştirmek için etkili bir stratejidir. Eğitimin her aşamasında kaynak olarak başvurulan ders kitaplarında bilimsel sorgulamanın nasıl sunulduğu bu amaca ulaşmada önemli rol oynar. Bu yüzden çalışmanın amacı, 9. sınıf fizik, kimya ve biyoloji ders kitaplarında yer alan etkinlikleri bilimsel sorgulama açısından değerlendirmektir. Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma materyali olarak inceleme yapılacak olan kaynaklar Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan ve 2017-2018 yılı eğitim-öğretim yılında okutulmak üzere genel liseler ve fen liselerindeki 9. sınıflara dağıtılan kitaplardan oluşmaktadır. Çalışmamıza konu olan 6 adet ders kitabındaki etkinlik ve deneyler Yang ve Liu (2016) tarafından geliştirilen sorgulama tabanlı görevler analiz envanterindeki boyutlara ve o boyutların içerdiği 22 alt boyuta göre incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Tüm kitaplar incelendiğinde etkinliklerde en çok yer alan alt boyutlar; “Dersin amacına uygunluk” ve “Ana düşünce” boyutlarıdır. En az yer alan alt boyutlar; “Tahmin” ve “Hipotez kurma” boyutlarıdır. Ayrıca genel liseler için hazırlanan fizik ders kitabındaki etkinliklerin diğer branşlara göre daha çok alt boyut içerdiği görülmüştür. Bilimsel okuryazarlık hedefine ulaşmadaki önemi düşünüldüğünde, ders kitaplarındaki etkinliklerin daha planlı hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: bilimsel sorgulama, bilimsel okuryazarlık, ders kitapları, deneyler

Abstract

Scientific inquiry is an important instrument for increasing scientific literacy in society. How scientific inquiry is presented in textbooks plays an important role in achieving this goal. Therefore, the main objective of this study is to evaluate the nature and the quality of activities in Turkey's

* Öğretmen, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: emreturan014@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-7756-992X

** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği ABD., E-posta: odogan@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-3213-2345

9th-grade biology, physics, and chemistry textbooks using a qualitative approach. Six textbooks the Republic of Turkey's Ministry of National Education approved for ninth graders makes up the sample of this study. The Inquiry-based Tasks Analysis Inventory and its 22 sub-scales were developed by Yang and Liu (2016) and used for this study's analysis. Content analysis was chosen as an appropriate methodological framework for this study. The findings indicate that the activities contain a limited number of sub-dimensions. When examining all the textbooks together, lesson objectives and core ideas are the most common sub-dimensions in the activities, and the least present sub-dimensions are predicting and formulating a hypothesis. The activities in the physics textbook for general high schools were additionally found to contain more sub-dimensions compared to the other textbooks. As one of the fundamental elements of scientific literacy, the representation of scientific inquiry in science textbooks was found to not be at the desired level.

Keywords: scientific literacy, scientific inquiry, textbooks, experiments

Summary

Introduction

Scientific inquiry is an important instrument for increasing scientific literacy in society. In general, inquiry-based teaching is a strategy in which students create their own questions about a natural phenomenon, collect data, analyze and interpret this data, develop explanations about the phenomenon, evaluate these explanations according to current knowledge, and discuss it with their peers in the classroom (National Research Council [NRC], 1996; Byers & Fitzgerald, 2002). Performing only traditional scientific processes such as data collection, analysis, and evaluation are not be enough to fulfill what the reform efforts require in science education while integrating the inquiry-based teaching approach into classes. Furtak (2006) emphasized that science classes should not only focus on content knowledge but also on scientific process skills, epistemological understanding, and social skills. When considering these dimensions together, the indication is that scientific inquiry should be addressed in two ways in the classroom: doing inquiry and knowing about inquiry (Lederman & Lederman, 2012; NRC, 2000). Textbooks are the main way the curriculum is reflected into classrooms (Aydın, 2010; Caravita et al., 2008; Park, 2005; Yager, 1996). Textbooks also play a major role in constructively coordinating learning and behavior. Textbooks obviously help teachers design their course as well as allow students and teachers easy access to what they are searching for (Caravita et al., 2008). By bearing in mind how important textbooks are, Turkey's science education curricula has highlighted the need to integrate the inquiry-based approach into science classrooms. Therefore, how scientific inquiry is presented in textbooks plays an important role in achieving this goal. For this reason, the purpose of this study is to evaluate the activities in the textbooks in terms of scientific inquiry and to reveal whether the science books appropriately guide students toward comprehending the spirit of a contemporary understanding of scientific inquiry. In this context, the research question of this study is "Do the activities in the 9th-grade biology, physics, and chemistry textbooks represent the contemporary understanding of scientific inquiry?"

Method

This study has adopted qualitative research approaches. Because Karataş (2017) stated that document analysis covers the processes of examining all kinds of written materials related to the research subject and converting the obtained information into the data, this research has used the document analysis research method. The study's sample consists of the 9th-grade biology, physics, and chemistry textbooks the Republic of Turkey's Ministry of National Education approved for the 2017-2018 academic year. No criteria were applied while selecting the materials to be examined, and all the relevant textbooks MoNE approved for the 2017-2018 academic year were used. The study analyzes all the activities (e.g., activities, experiments, project assignments, and performance assignments) that were presented as separate sections under the topics. The analysis involves a total of 36 activities from the textbooks that had been prepared for general high schools: 17 from the biology textbook, 15 from the physics textbook, and four from the chemistry textbook. Meanwhile, the science high school textbooks have 47 activities: 15 from the biology textbook, 27 from the physics textbook, and 5 from the chemistry textbook. As can be seen, a total of 83 activities were analyzed from the six textbooks. Our study subjected the activities and experiments to an examination with respect to the dimensions from the Inquiry-based Tasks Analysis Inventory (ITAI) developed by Yang and Liu (2016). The ITAI consists of three main dimensions and 22 sub-dimensions. The main dimensions are (1) Construction of Understandings about Scientific Concepts, which measures the appropriateness of the activity to the curriculum, (2) Expected Skills, which measures the required scientific process skills, and (3) Understandings about Scientific Inquiry, which measures students' understanding of scientific inquiry. When analyzing the items from the scale, the researchers used the analysis map Yang and Liu (2016) developed and carried out the analyses individually. Each researcher first carefully read the activities thoroughly and then tried to determine whether the dimensions had been included in the activity using the scale and analysis map. After completing all the analyses, the two researchers compared their results. When differences were found, the two researchers reanalyzed the activity together and discussed their ideas to debate which one had made the proper determination. They continued to debate the alternative ideas until reaching full consensus (100%).

Results and Discussion

When examining all the textbooks, the most common sub-dimensions in the activities were found as the sub-dimensions of lesson objectives, core ideas, observing, inferring, measuring, classifying, controlling variables, interpreting data, and consistency between the conclusion and the data. This result shows that the books contain activities aimed at acquiring certain skills, especially the expected traditional scientific process skills. The sub-dimensions that appeared least often were predicting and formulating hypotheses. In addition, the activities in the physics textbook for general high schools were found to contain more sub-dimensions than the other textbooks. Finally, one of the most striking findings was the quantitatively low number of activities in both high school chemistry textbooks. When analyzing the main dimensions, understanding of scientific inquiry was seen to

be the least considered activity. Similar results were obtained in the study using the same ITAI scale that analyzed Chinese high school biology textbooks (Yang et al., 2019). Their study concluded that traditional science process skills such as observing and inferring were frequently emphasized, while the dimension of understanding of scientific inquiry was ignored, as we found in the current study. Consequently, being aware that expecting to find all dimensions in any one activity is unrealistic, and the fact that the sub-dimensions were included in all of the books in a balanced way will contribute to helping the science curricula achieve the goal of having students become scientifically literate. This research shows that, no matter how well-planned the curriculum was, when considering the contemporary science education goals and objectives, textbooks that are not prepared in parallel with this slows down the educational reform movement.

Giriş

Bireylerin bugünkü toplumda var olabilmesinin en önemli unsuru bilim temeline oturtulmuş düşünce ürünleri ortaya koymalarıdır. Bu da bilim çıktılarını araştıran, eleştirel yaklaşabilen ve sorgulayan bireyler yani bilimsel okuyazar bireyler yetiştirerek mümkün olacaktır (MEB, 2013). Millar'a (2006) göre son yıllarda dünyada eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmalara bakıldığında fen öğretim programları hazırlanırken bilimsel okuyazarlığa oldukça önem verildiği görülmektedir. Bilgi bombardımanına maruz kaldığımız ve teknolojinin hayatımızın her alanına girdiği günümüzde birbiriyle ilişkilendirilmemiş ezber bilgilere sahip bireyler yerine bilgiyi analiz eden ve bununla yeni bilgiler üreten ve bu bilgiyi ihtiyacı doğrultusunda kullanabilen bireyler tercih edilir hale gelmiştir (Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil, Doymuş, 2005). Bilimsel sorgulamaya (scientific inquiry) dayalı sınıflar bu amaca hizmet etmekte oldukça etkili ortamlardır (AAAS, 1993; NRC, 1996). Genel bir tanım olarak sorgulama tabanlı öğretim, öğrencilerin doğal bir fenomen hakkında kendi sorularını oluşturdukları, veri topladıkları, bu verileri analiz edip yorumladıkları, söz konusu fenomen hakkında açıklamalar geliştirdikleri, geliştirdikleri açıklamaları günümüz bilgilerine göre değerlendirdikleri ve bu açıklamaları sınıftaki akranları ile tartıştıkları bir öğretim stratejisidir (Byers ve Fitzgerald, 2002; NRC, 1996). Crawford (2007), sorgulama sürecini öğrencilerin problemleri ortaya koyduğu ve çeşitli konular hakkında sorular sorduğu bir süreç olarak basitleştirilmemesi gerektiğinin altını çizmiştir. Bu bağlamda, sorgulama tabanlı öğretim yaklaşımını sınıflara entegre ederken sadece veri toplama, analiz etme ve değerlendirme gibi süreçleri yerine getirmek fen eğitiminde gerçekleşen reformun gerekliliklerini yerine getirmeye yetmeyecektir. Sorgulama temelli fen öğretimi, öğrencinin sürecin başlangıcından sonuna kadar başrol oynadığı, bilgi üretme sürecinin merkezinde olduğu ve sorduğu sorulara cevaplar ürettiği bütüncül bir sistemdir. Furtak (2006), bu sınıflarda öğretmenin alan bilgisi öğretimi ile birlikte, bilimsel süreç becerisi, epistemolojik anlayış ve sosyal beceri kazanımı üzerine odaklanması ve bu boyutların hepsini bir arada sunması gerektiğini vurgulamıştır. Bu boyutlar bir arada düşünüldüğünde bilimsel sorgulamanın sınıflarda iki şekilde düşünülmesi gerektiğini işaret etmektedir; bilimsel sorgulama yapma ve bilimsel sorgulamayı anlama (Lederman ve Lederman, 2012; NRC, 2000).

Ülkemizde Talim Terbiye Kurumunun 2018 yılında yayınlamış olduğu fizik, kimya ve biyoloji öğretim programlarının tamamında (Genel lise ve Fen Lisesi) bilimsel okuyazarlığın yanı sıra

sorgulayan bireylerin önemi üzerinde ısrarla durulduğu görülmektedir. Öğretim programlarında sıkça değinilen genelde sorgulama ve özelde bilimsel sorgulama bilhassa bilimsel okuryazar birey yetiştirme hedefine ulaşmak için yararlanılan önemli bir araç olarak görülmektedir. Aşağıda sorgulama kavramının farklı fen branşları öğretim programlarında değinildiği kısımlardan örnekler verilmiştir.

“Biyoloji Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; Araştıran, eleştirel düşünen, iş birliği yapan, etkili iletişim becerisine sahip, problem çözen, sorgulayan, üreten, hayat boyu bilim öğrenmeye istekli bireyler olmaları amaçlanmaktadır” (MEB, 2018, s.11).

“Fizik Dersi Öğretim Programıyla öğrencilerin; Bilimsel sorgulamanın doğasını anlamaları... Bilimsel süreç becerilerini kullanarak bilimsel bilgi üretmeleri, problem çözmeleri ve bilimsel bilgiyi paylaşımları amaçlanmaktadır” (MEB, 2018, s.11).

“Kimya Dersi Öğretim Programı’yla öğrencilerin; Kimya biliminin ve bilimsel bilginin gelişim sürecini ve doğasını, bilimsel bilginin etik değerlere bağlı olarak kullanılmasının gerekliliğini kavramaları amaçlanmaktadır” (MEB, 2018, s.12).

Ders kitapları, müfredatta bulunan bilginin sunulmasında kullanılan temel araçlardan biridir (Aydın, 2010; Caravita, Valente, Luzzi, Pace, Valanides, Khalil, Berthou, Kozan-Naumescu, & Clement, 2008; Doğan, 2021; Park, 2005; Yager, 1996). Kaynak kitaplar ders içi ve dışı tutumlarının olumlu yönde düzenlenebilmesi için önemli yer tutmaktadır. Ders kitabında öğrenci ve öğretmenler aradıklarını bulurken, aynı zamanda bir kitap, dersin yapılandırılmasında öğretmene yardımcı olmaktadır (Caravita et al., 2008). Araştırmacıların düşündüklerinden anlaşıldığı üzere ders kitapları bu denli önemli konumdayken, ülkemizde uygulamada olan öğretim programlarında sıkça bahsedilen ve önemi sıkça vurgulanan kavramların ve bu kavramlardan belki de en önemlilerinden olan sorgulamanın ders kitaplarında ne kadar yer aldığı sorusuna verilecek cevap çok önemlidir.

Bilimsel okuryazar birey yetiştirme hedefine ulaşmakta bilimsel sorgulamanın öğrenciler tarafından nasıl ve ne kadar algılandığı aynı zamanda ders kitaplarında yer alan etkinliklerin, bilimsel sorgulama yapabilme ve bilimsel sorgulamayı anlama kabiliyetlerini geliştirme konusunda ne kadar başarılı olduğunun saptanması oldukça önemlidir (Doğan, 2018). Bu bağlamda çalışmanın amacı, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilimsel sorgulama açısından değerlendirilerek kitapların öğrencilere bilimsel bir araştırmanın ruhunu kavratmak konusunda rehber olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmamızın odağında bulunan ders kitaplarıyla ilgili de literatürde birçok çalışmaya rastlamak mümkün olmasına rağmen ülkemizde fen öğretimi açısından güncel çalışma örnekleri sınırlıdır. Karadağ, Dülgeroğlu ve Ünsal’ın (2013) yaptığı çalışmada 2007 yılında yenilenen fizik öğretim programına göre hazırlanan 9. sınıf fizik ders kitabını; görsel, içerik, dil ve ölçme değerlendirme açısından öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaç için hazırlan 57 maddelik Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeği 88 fizik öğretmeni tarafından uygulanmış ve ders kitapları analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda kitabın, öğretmenlerin beklentisini karşılar nitelikte olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bilgin (2013) ise yapmış olduğu çalışmada Türkiye’de ve Amerika Birleşik Devletleri’nin Kaliforniya eyaletinde ortaöğretimde kullanılan biyoloji ders kitaplarını deney ve etkinlikler yönünden karşılaştırmayı ve etkinlik bölümünün geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Çalışma sonunda; ünite başlıkları, deney-etkinlik sayfa düzeni, yer verilen güvenlik sembolleri ve etkinliklerde sıkça kullanılan materyallerin benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Türkiye’deki biyoloji ders kitaplarında; etkinliklerin adlandırılması ve tanıtımı, öğrencilerce zor algılanan ünitelerdeki etkinliklerin sayıca azlığı, güvenlik sembollerinin kullanımı hususlarında problemler olduğu sonucuna varılmıştır.

Ek olarak, konuyla ilgili bir araştırma da Erten (2017) tarafından, Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı’nın onayladığı ve Ortaöğretim kurumlarında 2013-2014 öğretim yılında okutulan, biri MEB yayınevine diğeri özel bir yayınevine ait iki biyoloji ders kitabı içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve iki kitap karşılaştırılmıştır. Belirlenen kıstaslara göre özel yayınevine ait ders kitabının MEB yayınevine ait ders kitabına göre daha iyi olduğu görülmüştür.

Bilimsel sorgulama özelinde ise, Doğan (2021) 2016 yılında MEB tarafından onaylanan 9-12 biyoloji ders kitaplarında yer alan etkinlikleri incelemiş ve sonuç olarak ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bu bağlamda zayıf olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Oba (2021) 5-8 sınıfları fen bilgisi ders kitaplarını yine bilimsel sorgulama açısından değerlendirmiş yine tüm boyutların dengeli olarak sunulmadığı sonucuna ulaşmıştır.

İlgili araştırmalara bakıldığında 2017-2018 yılında uygulamaya konulan Fizik, Kimya ve Biyoloji öğretim programlarına göre hazırlanan 9. sınıf ders kitaplarındaki ders etkinliklerini bilimsel sorgulama açısından değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Sonuç olarak, her anlamda donanımlı bireyler yetiştirmenin önemi bugünün dünya şartlarında oldukça artmıştır. Buna temel sebep olarak uluslararası artan rekabet ve aynı oranda azalan dünya kaynakları gösterilebilir. Ülkeler, ekonomik şartlarıyla bilimsel okuryazarlık oranları arasında bir bağ olduğunu ve bunun uluslararası ortamda başarılı olmanın anahtarı olduğunu düşünmektedir (Tunçşahin ve Say, 2010). Nitekim ülkemizi teknoloji, savunma sanayi, üretim sanayi vb. ekonomik olarak güçlü kılacak yenilikler için nitelikli, sorgulayan, araştıran, üretken insan gücüne ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, “2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında tüm Türkiye’de uygulanmaya başlanan, yeni öğretim programı için hazırlanmış 9. sınıf Fizik, Kimya ve Biyoloji ana ve yardımcı ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilimsel sorgulamaya uygunluğu nedir?” ana sorusuna cevap aranacaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Ders kitaplarının analizinin yapılacağı bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri benimsenmiştir. Bu bağlamda doküman analizi deseni kullanılmıştır. Karataşa (2017) göre doküman analizi, araştırma konusuyla ilgili her türlü yazılı materyalin incelenmesi ve elde edilen bilgilerin veriye dönüştürülmesi süreçlerini kapsamaktadır.

Ders Kitaplarının Seçimi ve Analiz Süreci

Araştırma materyali olarak incelemesi yapılacak olan kaynaklar Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanarak yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017-2018 yılı eğitim-öğretim yılında okutulmak üzere genel liseler ve fen liselerindeki 9. sınıflara dağıtılan fizik, kimya ve biyoloji ders kitaplarıdır. Çalışmanın yapıldığı eğitim-öğretim yılında, yeni öğretim programına göre hazırlanan sadece dokuzuncu sınıf ders kitaplarının hazır olması bu seviyenin seçiminde etkili olmuştur. İncelemesi yapılacak materyallerin seçimi esnasında herhangi bir eleme yapılmamış ve 2017-2018 eğitim öğretim yılı için TTKB'nin onayından geçen ilgili tüm kitaplar seçilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1.*Çalışmada kullanılan kaynak kitaplar listesi*

Kitap Adı	Yazarları	Yay. Kurum	Yay. Tarihi	Etkinlik Sayısı
9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı	Dr. B. ACAR, Dr. Z. D.TOSUN, A. VURGUN, M. SARIZ	MEB	2017	17
Fen Lisesi 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı	B. KABAOĞLU, E. AKTAŞ, F. DEMİRAY, M. BAŞTAN	MEB	2017	15
9. Sınıf Fizik Ders Kitabı	C. SEVER, Dr. D. TÜRECI, N. ARTAR, O. DAĞ	MEB	2017	15
Fen Lisesi 9. Sınıf Fizik Ders Kitabı	H. BACAK, İ. ERKAÇAN, S. GÖK, T. DEMİRCİLER, V. YÜGÜNT	MEB	2017	27
9. Sınıf Kimya Ders Kitabı	M. GÜNTUT, P. GÜNEŞ, S. ÇETİN	MEB	2017	4
Fen Lisesi 9. Sınıf Kimya Ders Kitabı	Uzm. Öğrt. A.B. ERTEKİN, Uzm. Öğrt. A.KURT, O. DEMİRBAŞ, S. ERKUŞ	MEB	2017	5
Toplam				83

Kitaplarda konuların içinde ayrı bir bölüm olarak sunulan aktiviteler (etkinlik, deney, proje ödevi ve performans ödevi) analiz edilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, genel lise biyoloji kitabında toplam 17 adet, fizik ders kitabında 15 ve kimya ders kitabında 4 olmak üzere toplamda 36 adet aktivite bulunmaktadır. Fen lisesi biyoloji kitabında toplam 15 adet, fizik ders kitabında 27 ve kimya ders kitabında 5 olmak üzere toplamda 47 adet aktivite bulunmaktadır. Bu çalışmada altı ders kitabından toplam 83 aktivite analiz edilmiştir.

Çalışmamıza konu olan etkinlik ve deneyler Yang ve Liu'nun (2016) geliştirdikleri Sorgulama tabanlı görevler analiz envanterindeki (Inquiry-based Tasks Analysis Inventory-ITAI) boyutlara ve o boyutların içerdiği alt boyutlara göre incelenecektir. Yang ve Liu'ya (2016) göre bu envanter, kitapların sorgulama temelli etkinlikler içerip içermediğini tespit etmek için kullanılabilir güvenilir ve geçerli bir kaynaktır.

Sorgulama tabanlı görevler analiz envanteri üç temel boyuttan ve bu boyutların kapsadığı 22 alt boyuttan oluşmaktadır. ITAI ilk boyutta ders kapsamında yapılan deney ya da etkinliklerin dersin

hedeflediği kazanımlara uygunluğunu test etmektedir. Bu boyutta ilk olarak aktivitede kullanılan kavramlar dersin hedefleriyle tutarlı mıdır diye bakılmakta ikinci olarak kullanılan kavramların ana fikirlerin öğrenilmesine katkıda bulunup bulunmadığı değerlendirilmektedir. Kısacası bu boyut aktivitenin öğretim programına uygunluğunu saptamaya çalışmaktadır. Bu süreçte kodlayıcılar aktivitenin yanında öğretim programını da gözden geçirmek zorundadır (Yang ve Liu, 2016). Analiz sonucu elde edilen tablolarda boyut ÖPU (öğretim programına uygunluk) kısaltmasıyla yer almaktadır. Bu boyutta yer alan alt-boyutlar “*Etkinlik-deneyde kullanılan kavramlar dersin hedefleriyle tutarlıdır*” ve “*Etkinlik-deneyde kullanılan kavramlar konudaki ana fikirlerin öğrenilmesine katkıda bulunur*” şeklinde tanımlanmıştır.

Ölçeğin ikinci kısmında aktivitelerin; *gözlem, çıkarım, ölçme, iletişim, sınıflandırma, tahmin, değişkenleri belirleme, operasyon belirleme* (süreci tasarlama), *hipotez kurma, veri yorumlama, soru sorma, model oluşturma* gibi bilimsel süreç becerilerini (BSB) içerip içermediği test edilmektedir. Son olarak, daha önce de belirtildiği gibi bilimsel sorgulamayı yapmak kadar anlamanın da önemli olduğu, ölçekte bilimsel sorgulamayı anlama (BSA) boyutuyla analiz edilmiştir. Bu boyutta bilimsel araştırmaların, *hep bir soru ile başladığı ancak her zaman hipotez test etme şeklinde olmak zorunda olmadığı; takip edilecek tek bir yöntem olmadığı; sorulan soruların sürece rehberlik ettiği; aynı yöntemi kullanan araştırmacıların aynı sonuçlara ulaşmak zorunda olmadığı; sorgulama sürecinin sonuçları etkilediği; sonuçların verilerle uyumlu olması gerektiği; veri ile delilin aynı şey olmadığı; son olarak sonuçların verilerden ve daha önce bilinenlerden yola çıkarak geliştirilmesi gerektiği* analiz edilmektedir.

Tablo 2.

Yang ve Liu'nun (2016) geliştirmiş oldukları anahtara ait örnekler

Boyut	Madde No	Açıklama metni
ÖPU	Madde 1	Dersin amaçlarında belirtilen bir veya daha fazla kavram bu aktivitenin gerçekleştirilmesinde ya da sonuçlarında yer alıyorsa Evet'i işaretleyin değilse Hayır'ı işaretleyin.
BSB	Madde 4	Eğer öğrencilerin çıkarım yapması gerekiyorsa, Evet'i işaretleyin gerekmiyorsa Hayır'ı işaretleyin.
BSB	Madde 5	Eğer öğrencilerin araştırma sorularıyla doğrudan ilgili değişkenleri ölçmeleri isteniyorsa Evet'i işaretleyin istenmiyorsa Hayır'ı işaretleyin.
BSA	Madde 19	Eğer sorgulama süreci öğrencinin bağımsız şekilde aktiviteyi tasarlamasına izin veriyorsa ve yemek tarifi gibi bir süreç izlemesi istenmiyorsa Evet'i işaretleyin değilse Hayır'ı işaretleyin.
BSA	Madde 20	Eğer öğrencilerden veriye dayalı sonuçlara ulaşmaları isteniyorsa Evet'i işaretleyin istenmiyorsa Hayır'ı işaretleyin.

Ölçekte yer alan maddelerin analizinde, Yang ve Liu'nun (2016) geliştirmiş oldukları anahtar kullanılmıştır. Bu anahtarda her maddenin ilgili aktivitede nasıl değerlendirileceği ayrıntılı olarak sunulmuştur. Envanterde bulunan maddeler ve açıklamalar önce araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Sonrasında hem alanda uzman hem de her iki dile hâkim uzmanlar tarafından orijinal metne sadık kalındığını göstermek adına semantik düzenlemeler yapılmıştır (Çapık, Gözüm ve Aksayan, 2018). Tablo 2 bu açıklamalardan bazı örnekleri göstermektedir.

Araştırmacılar analizleri öncelikle ayrı ayrı yapmıştır. Her araştırmacı ilk olarak etkinlikleri baştan sona dikkatlice okumuş ve sonrasında analiz anahtarını kullanarak boyutların yer alıp almadığını

tespit etmeye çalışmışlardır. Bağımsız kodlamalarını tamamladıktan sonra araştırmacıların ilk değerlendirme puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda, benzer çalışmalarda yer alan (örn. Doğan, 2021; Lederman ve diğ., 2017) en az %80 uyum ilkesi dikkate alınmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) tavsiye ettiği güvenilirlik formülü kullanılarak, iki araştırmacının puanları arasındaki ilk uyum %93,15 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar, tam bir uzlaşya (%100) varana kadar gerekli görüşmeler planlanmış ve tartışılmıştır.

Bulgular

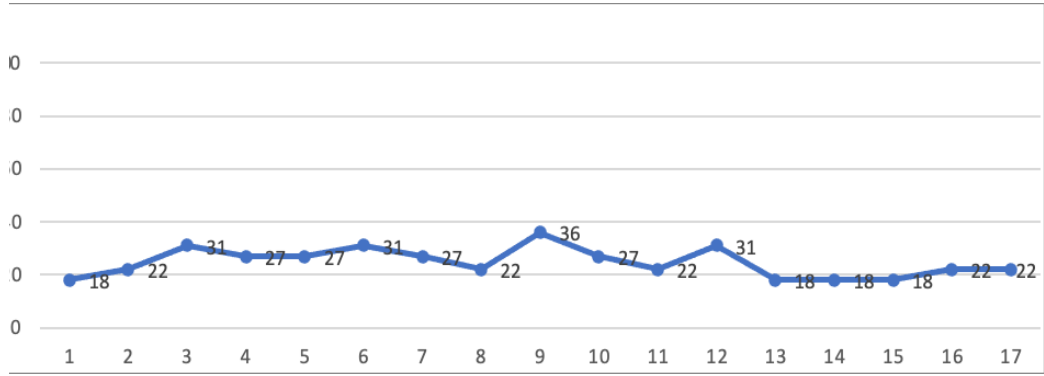
Tablo 3'te, genel liselerde kullanılan biyoloji ders kitabındaki etkinlikler incelendikten sonra en çok ve en az yer alan alt boyutlar bulunmaktadır. Etkinlik ve/ya deneyler en çok "Dersin hedefine uygunluk" boyutuna sahipken gözlem (%94) ve çıkarım (%88) yapma en sık karşılaşılan diğer boyutlar olmuştur. Bunun yanı sıra "Tahmin", "Hipotez kurma", "Soru sorma", "Model oluşturma", "Araştırma bir soru ile başlar.", "Araştırma süreci sorulan soru yönergesinde ilerler.", "Bilimsel veriler, bilimsel ispatlarla aynı değildir." ve "Açıklamalar, toplanan veriler ve eldeki bilgilerin kombinasyonundan geliştirilir." gibi boyutlar etkinliklerde hiç yer almamıştır.

Tablo 3.

Biyoloji dersi genel lise 9. sınıf ders kitabı etkinliklerde en çok ve en az yer alan alt boyutlar

Etkinliklerde en fazla yer alan boyut-boyutlar		Etkinliklerde en az yer alan boyut-boyutlar	
Dersin hedefine uygunluk	100%	Tahmin	0%
Ana düşünce	94%	Soru sorma	0%
Gözlem	94%	Hipotez kurma	0%
Çıkarım	88%	Model oluşturma	0%
		Araştırma bir soru ile başlar	0%
		Araştırma süreci sorulan soru yönergesinde ilerler	0%
		Bilimsel veriler, bilimsel ispatlarla aynı değildir	0%
		Açıklamalar, toplanan veriler ve eldeki bilgilerin kombinasyonundan geliştirilir	0%

Grafik 1'de genel lise biyoloji ders kitabındaki 17 deney-etkinliğin içerdiği alt boyut yüzdeleri verilmiştir. Analiz sonucunda, etkinliklerin 22 alt boyutun en fazla %36'sını (8 adet) en az %18'ini (4 adet) içerdiği tespit edilmiştir. Bu etkinliklerden; 5 tanesi alt boyutların %22'sini içerirken, 4 tanesi %27'sini ve 3 tanesi %31'ini içermektedir.



Grafik 1. Biyoloji genel lise ders kitabındaki etkinliklerin içerdiği alt boyut yüzdeleri karşılaştırması

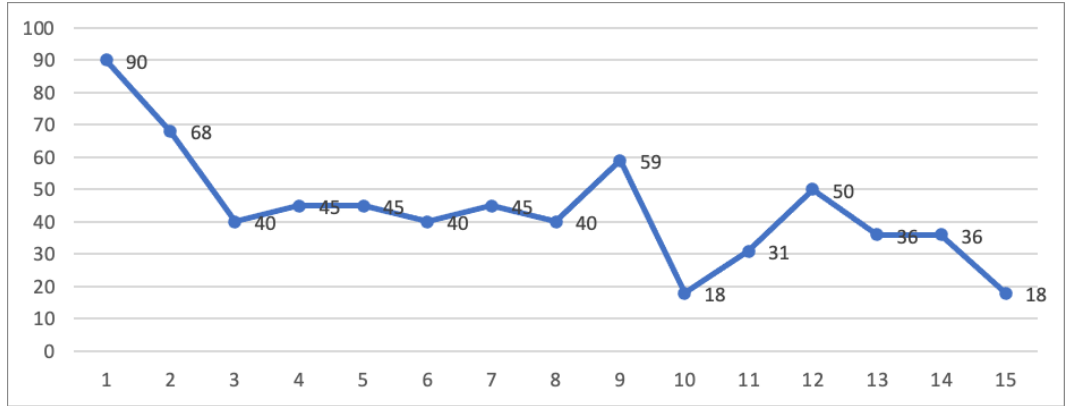
Tablo 4’te, fen liseleri için hazırlanan biyoloji ders kitabında en çok ve en az yer alan boyutlar gösterilmiştir. “Dersin Hedeflerine Uygunluk”, “Ana Düşünce” ve “Gözlem” boyutları %100 oranla etkinliklerde en çok yer alırken, “Tahmin”, “Hipotez kurma” ve “Soru sorma” boyutları en az değinilen boyutlar olmuştur.

Tablo 4.

Biyoloji dersi fen lisesi 9. sınıf ders kitabı deney-etkinliklerinde en çok ve en az yer alan alt boyutlar

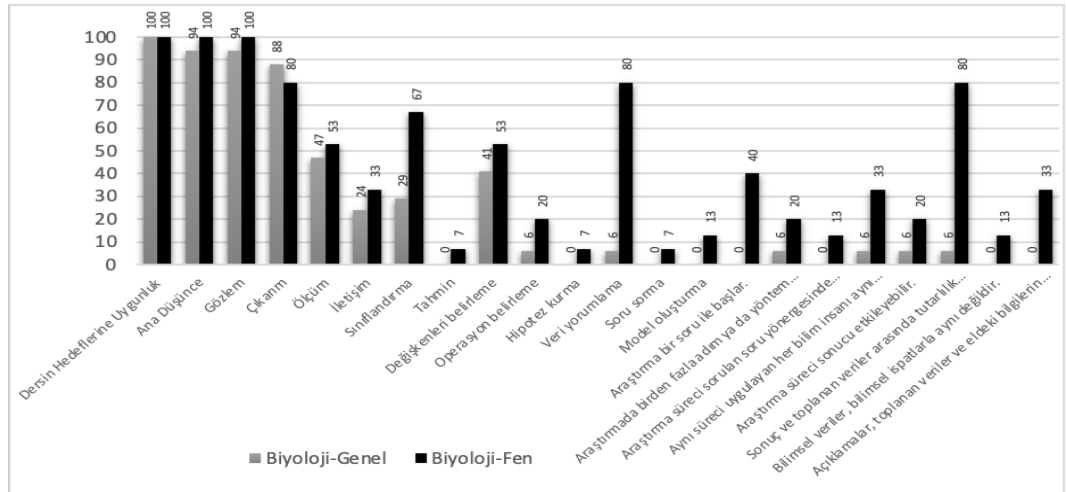
Etkinliklerde en fazla yer alan boyut-boyutlar		Etkinliklerde en az yer alan boyut-boyutlar	
Dersin hedefine uygunluk	100%	Tahmin	7%
Ana düşünce	100%	Hipotez kurma	7%
Gözlem	100%	Soru sorma	7%

Benzer şekilde grafik 2, fen liseleri için hazırlanan biyoloji kitabındaki etkinliklerin alt boyutların yüzde kaçını içerdiğini göstermektedir. Toplam 15 aktivite bulunan ders kitabında, 1 numaralı etkinlik alt boyutların %90’lık kısmını kapsayarak sorgulama tabanlı öğretim anlayışını en iyi yansıtan uygulama olmuştur. Etkinlik, “Yaşam Bilimi Biyoloji” ünitesinde olup “Bilimsel bilginin doğası ve biyoloji” konusuna ait bir kazanım için kitapta yer almıştır. Söz konusu etkinlik, “Dersin Hedeflerine Uygunluk”, “Ana Düşünce”, “Gözlem”, “Çıkarım”, “Ölçüm”, “İletişim”, “Sınıflandırma”, “Tahmin”, “Değişkenleri belirleme”, “Operasyon belirleme”, “Hipotez kurma”, “Veri yorumlama”, “Soru sorma”, “Araştırmada birden fazla adım ya da yöntem uygulanmıştır”, “Araştırma süreci sorulan soru yönügesinde ilerler”, “Aynı süreci uygulayan her bilim insanı aynı sonuca ulaşamayabilir”, “Araştırma süreci sonucu etkileyebilir”, “Sonuç ve toplanan veriler arasında tutarlılık olmalıdır”, “Bilimsel veriler, bilimsel ispatlarla aynı değildir”, “Açıklamalar, toplanan veriler ve eldeki bilgilerin kombinasyonundan geliştirilir.” boyutlarını içermektedir. En az boyut içeren etkinlik ise ikinci ünite olan ‘Hücre’ ünitesinden “bitki hücresini tanıyalım” etkinliğidir. Etkinlik, “Dersin hedefine uygunluk”, “Ana düşünce”, “Gözlem” ve “Çıkarım” boyutlarını içermektedir. Ayrıca yüzde olarak hesaplandığında etkinliğin boyutları içerme oranı %18’dir.



Grafik 2. Biyoloji fen lisesi ders kitabındaki etkinliklerin içerdiği alt boyut yüzdelерinin karşılaştırılması

Grafik 3'te Biyoloji dersi genel lise ve fen lisesi ders kitaplarında alt boyutların bulunma yüzdeleri karşılaştırılmıştır. Gri renkli sütunlar genel liseye siyah renkli sütunlar fen lisesine aittir.



Grafik 3. Biyoloji genel lise ve fen lisesi ders kitaplarındaki alt boyutların etkinliklerde bulunma yüzdelерinin karşılaştırılması

Görüldüğü gibi, dersin hedefine uygunluk konusunda her iki ders kitabı tam puan alırken, çıkarım boyutu genel lise biyoloji ders kitabında (%88) fen lisesi ders kitabına (%80) kıyasla daha fazla yer almıştır. Buna karşın, geriye kalan boyutların hepsinde fen lisesi biyoloji ders kitabının daha üstün olduğu göze çarpmaktadır. En büyük farklılık BSB boyutunda veri yorumlamada meydana gelmişken (%6-%80), sınıflandırma boyutunda da fen lisesi biyoloji ders kitabı daha baskın bir skor elde etmiştir (%29-%67). Her iki ders kitabı da genel olarak, tahmin etme (%0-%7),

operasyon belirleme (%6-%20), hipotez kurma (%0-%7), soru sorma (%0-%7) ve model oluşturma (%0-%13) konularında öğrencilere yeterli olanak sunmamıştır. BSA boyutunda ise sonuçların toplanan verilerle uyumlu olması gerektiği alt boyutunda %80'e %6 fen lisesi kitabı lehine bir skor elde edilmiştir. Bilimsel araştırmaların bir soru ile başladığı mesajını genel lise biyoloji ders kitabı hiç vermezken, fen lisesi ders kitabındaki etkinliklerin %40'ı bu mesajı öğrencilere sunmaktadır. Araştırma sürecinin sorulan sorular doğrultusunda şekillenebileceği ve bilimsel verilerle kanıtların farklı olduğu anlayışlarının öğrencilere kazandırılması konusunda ise her iki kitap yetersiz bir performans sergilemektedir.

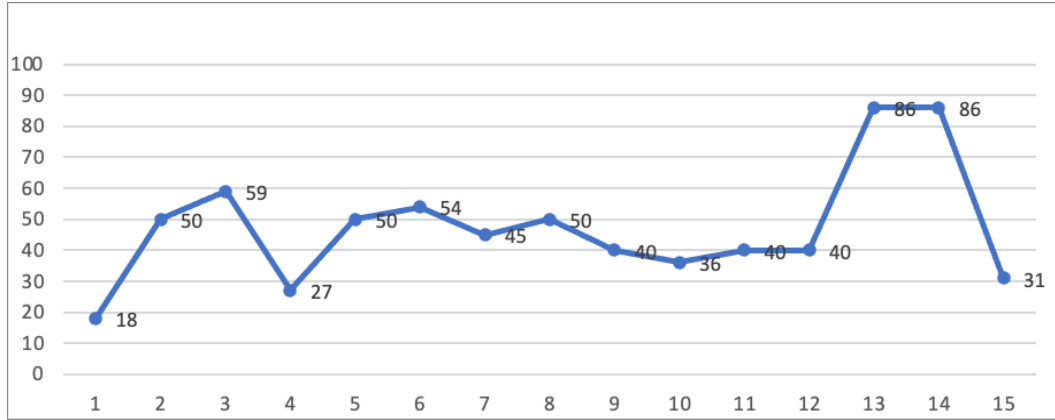
Tablo 5'de genel liselerde kullanılan fizik ders kitabında en çok ve en az yer alan alt boyutlar gösterilmiştir. "Dersin Hedeflerine Uygunluk" ve "Ana düşünce" alt boyutları %100 ve "gözlem" ve "çıkarım" alt boyutları %93 oranla etkinliklerde en çok yer alırken, "Hipotez kurma" ve "Tahmin" boyutu ise etkinliklerde hiç yer almamıştır.

Tablo 5.

Fizik dersi genel lise 9. sınıf ders kitabı deney-etkinliklerinde en çok ve en az yer alan alt boyutlar

Etkinliklerde en fazla yer alan boyut-boyutlar		Etkinliklerde en az yer alan boyut-boyutlar	
Dersin hedefine uygunluk	100%	Tahmin	0%
Ana düşünce	100%	Hipotez kurma	0%
Gözlem	93%		
Çıkarım	93%		

En az boyut içeren etkinlik birinci ünite de bulunan 1 numaralı etkinliktir (Grafik 4). "Fizik Bilimine giriş" ünitesinde bulunan bu etkinlik, "Dersin hedefine uygunluk", "Ana düşünce", "İletişim" ve "Sınıflandırma" boyutlarını içermektedir. Ayrıca yüzde olarak hesaplandığında etkinliğin boyutları içerme yüzdesi 18 olarak bulunmuştur. En çok boyut içeren etkinlik beşinci ünite de bulunan 6 (grafikte 13 numarayla gösterilen uygulama örnek olarak seçilmiştir) numaralı deney-etkinliktir. Bu etkinlik proje ödevi şeklinde öğrencilere sunulmuştur. "Isı ve sıcaklık" ünitesinde yer alan bu etkinliğin boyutları içerme oranı %86'dır. Etkinlik sadece, "Tahmin", "Hipotez kurma" ve "Model oluşturma" boyutlarını içermemektedir.



Grafik 4. Fizik genel lise ders kitabındaki etkinliklerin içerdiği alt boyut yüzdelerinin karşılaştırılması

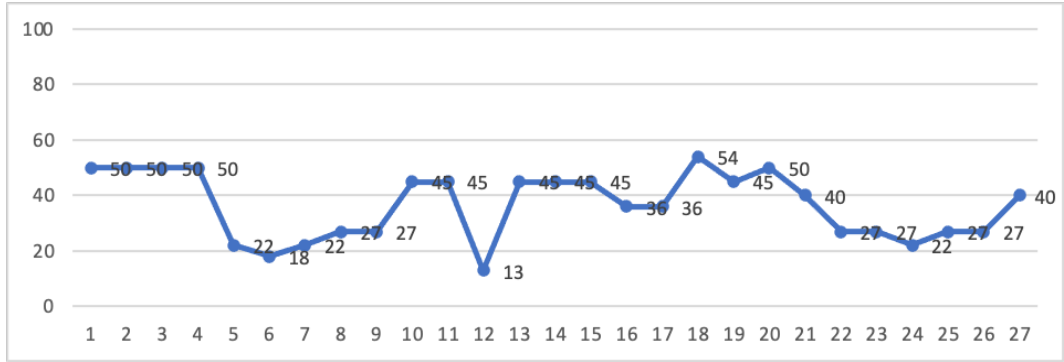
Tablo 6, fen liseleri için hazırlanan fizik ders kitabında en çok ve en az yer alan alt boyutları göstermektedir. “Dersin Hedeflerine Uygunluk”, “Ana düşünce” ve “Gözlem” boyutları %100 oranla etkinliklerde en çok yer alan boyutlar olmuştur. “Tahmin”, “Operasyon belirleme”, “Hipotez kurma”, “Soru sorma”, “Araştırma bir soru ile başlar”, “Araştırmada birden fazla adım ya da yöntem uygulanmıştır”, “Araştırma süreci sorulan soru yönergesinde ilerler”, “Aynı süreci uygulayan her bilim insanı aynı sonuca ulaşamayabilir” ve “Araştırma süreci sonucu etkileyebilir” alt boyutlarına ise hiç değinilmemiştir.

Tablo 6.

Fizik dersi fen lisesi 9. sınıf ders kitabı deney-etkinliklerinde en çok ve en az yer alan alt boyutlar

Etkinliklerde en fazla yer alan boyut-boyutlar	Etkinliklerde en az yer alan boyut-boyutlar		
Dersin hedefine uygunluk	100%	Tahmin	0%
Ana düşünce	100%	Operasyon belirleme	0%
Gözlem	100%	Hipotez kurma	0%
		Soru sorma	0%
		Araştırma bir soru ile başlar	0%
		Araştırma süreci sorulan soru yönergesinde ilerler	0%
		Aynı süreci uygulayan her bilim insanı aynı sonuca ulaşamayabilir	0%
		Araştırma süreci sonucu etkileyebilir	0%

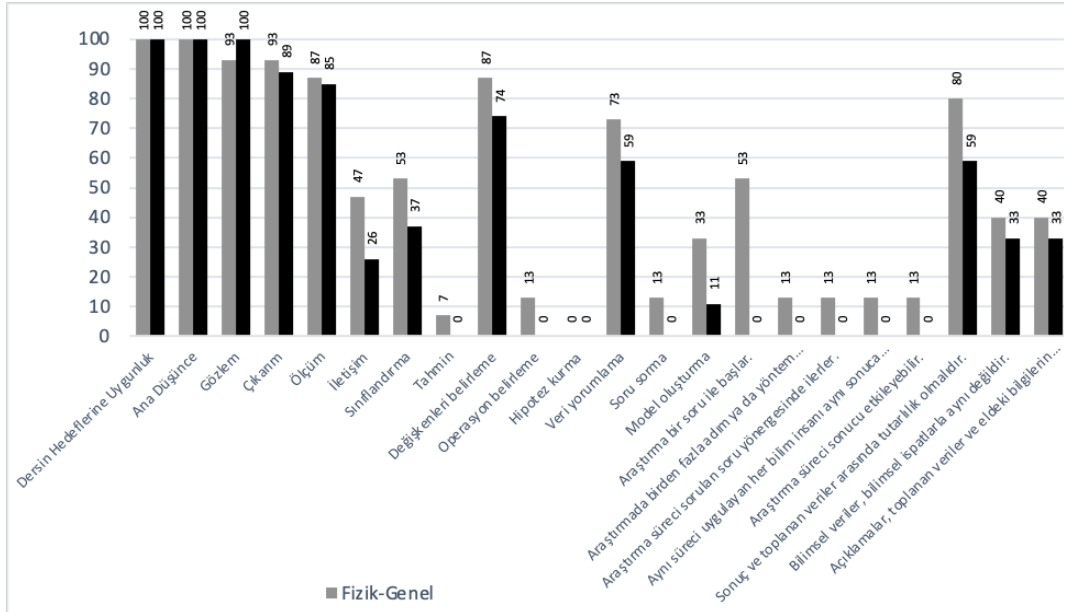
Grafik 5, fen lisesi fizik ders kitabındaki 27 deney-etkinliğin içerdiği alt boyut yüzdeleri bir çizgi grafiğiyle verilmiştir. En az boyut içeren etkinlik üçüncü ünite de bulunan ve grafikte 12 numara ile gösterilen etkinliktir. “Hareket ve Kuvvet” ünitesinde bulunan bu etkinlik, “Dersin hedefine uygunluk”, “Ana düşünce” ve “Gözlem” boyutlarını içermektedir. Ayrıca yüzde olarak hesaplandığında etkinliğin boyutları içerme oranı %13’tür. En çok boyut içeren etkinlik dördüncü ünite de bulunan ve grafikte 18 olarak numaralandırılan deney-etkinliktir. Bu etkinliğin boyutları içerme oranı %54’tür.



Grafik 5. Fizik fen lisesi ders kitabındaki etkinliklerin içerdiği alt boyut yüzdelerinin karşılaştırılması

Etkinlik, “Dersin Hedeflerine Uygunluk”, “Ana Düşünce”, “Gözlem”, “Çıkarım”, “Ölçüm”, “Sınıflandırma”, “Değişkenleri belirleme”, “Hipotez kurma”, “Veri yorumlama”, “Model oluşturma”, “Sonuç ve toplanan veriler arasında tutarlılık olmalıdır.”, “Bilimsel veriler, bilimsel ispatlarla aynı değildir.” ve “Açıklamalar, toplanan veriler ve eldeki bilgilerin kombinasyonundan geliştirilir.” boyutlarını içermektedir.

Grafik 6’da fizik dersi genel lise ve fen lisesi ders kitaplarında alt boyutların bulunma yüzdeleri karşılaştırılmıştır. Gri renkli sütunlar genel liseye siyah renkli sütunlar fen lisesine aittir. Her iki ders kitabı da öğretim programına uygunluk konusunda tam puan almıştır. BSB becerilerine bakıldığında, fen liseleri için hazırlanan fizik ders kitabındaki etkinliklerin tamamı gözlem alt boyutunu içererek genel lise kitabını geride bırakmasına rağmen her iki ders kitabı da bu boyutun önemine dikkat çekmede başarılı olmuştur (%93-%100). Bunların aksine her iki ders kitabı da etkinliklerde hipotez kurma boyutunu dikkate almamıştır (%0). Geriye kalan tüm boyutlarda ise genel liseler için hazırlanan fizik ders kitabı fen liseleri için hazırlanan ders kitabını geride bırakmıştır. En fazla fark BSA boyutunda yer alan bilimsel araştırmalar her zaman bir soru ile başlar alt boyutunda olmuştur (%53-%0).



Grafik 6. Fizik genel lise ve fen lisesi ders kitaplarındaki alt boyutların etkinliklerde bulunma yüzdelerinin karşılaştırılması

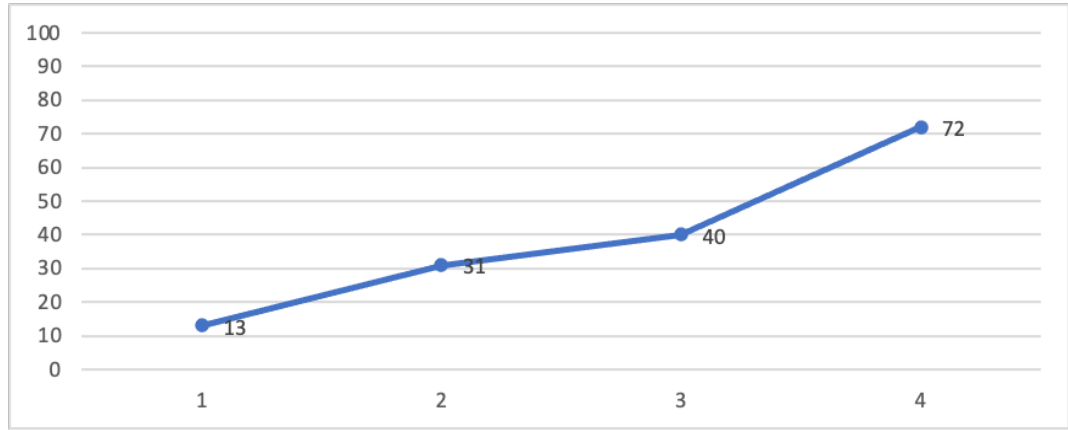
Tablo 7, genel liseler için hazırlanan kimya ders kitabında en çok ve en az yer alan alt boyutları göstermektedir. “Dersin Hedeflerine Uygunluk” ve “Ana düşünce” ve “Sınıflandırma” boyutları %100 oranla etkinliklerde en çok yer alırken, “Hipotez kurma”, “Model oluşturma” tahmin etme, soru sorma, “Araştırma bir soru ile başlar”, “Araştırma süreci bir soru yönergesinde ilerler.” ve “Bilimsel veriler, bilimsel ispatlarla aynı değildir.” alt boyutlarına ise hiç değinilmemiştir.

Tablo 7.

Kimya dersi genel lise 9. sınıf ders kitabı deney-etkinliklerinde en çok ve en az yer alan alt boyutlar

Etkinliklerde en fazla yer alan boyut-boyutlar	Etkinliklerde en az yer alan boyut-boyutlar		
Dersin hedefine uygunluk	100%	Hipotez kurma	0%
Ana düşünce	100%	Model oluşturma	0%
Sınıflandırma	100%	Tahmin	0%
		Soru sorma	0%
		Araştırma bir soru ile başlar	0%
		Araştırma süreci sorulan soru yönergesinde ilerler	0%
		Bilimsel veriler, bilimsel ispatlarla aynı değildir	0%

Grafik 7’de görüldüğü gibi genel lise kimya ders kitabında 4 adet deney-etkinlik yer almaktadır. En az boyut içeren etkinlik, kitabın ikinci ünitesi olan “Atom ve periyodik sistem” altında yer alan ilk etkinliktir. Sadece, “Dersin hedefine uygunluk”, “Ana düşünce” ve Sınıflandırma” boyutlarını içermektedir. Ayrıca yüzde olarak hesaplandığında etkinliğin boyutları içerme oranı %13 olarak bulunmuştur. En çok boyut içeren etkinlik beşinci ünite olan “doğa ve kimya” altında yer almaktadır. Bu etkinliğin boyutları içerme oranı %72 olarak hesaplanmıştır. Etkinlik, “Dersin Hedeflerine Uygunluk”, “Ana Düşünce”, “Gözlem”, “Çıkarım”, “İletişim”, “Operasyon belirleme”, “Veri yorumlama”, “Araştırmada birden fazla adım ya da yöntem uygulanmıştır.”, “Aynı süreci uygulayan her bilim insanı aynı sonuca ulaşamayabilir”, “Araştırma süreci sonucu etkileyebilir.”, “Bilimsel veriler, bilimsel ispatlarla aynı değildir.” ve “Açıklamalar, toplanan veriler ve eldeki bilgilerin kombinasyonundan geliştirilir.” boyutlarını içermektedir.



Grafik 7. Kimya genel lise ders kitabındaki etkinliklerin içerdiği alt boyut yüzdelerinin karşılaştırılması

Tablo 8, fen liseleri için hazırlanan kimya ders kitabında en çok ve en az yer alan alt boyutları göstermektedir. “Dersin hedeflerine uygunluk”, “Ana düşünce” ve “Veri yorumlama” boyutları %100 oranla etkinliklerde en çok yer alırken, “İletişim”, “Tahmin”, “Operasyon belirleme”, “Hipotez kurma”, “Soru sorma”, “Model oluşturma” “Araştırmada birden fazla adım ya da yöntem uygulanmıştır.”, “Araştırma süreci sorulan soru yönergesinde ilerler.”, “Aynı süreci uygulayan her bilim insanı aynı sonuca ulaşamayabilir.”, “Araştırma süreci sonucu etkileyebilir.” ve “Açıklamalar, toplanan veriler ve eldeki bilgilerin kombinasyonundan geliştirilir.” alt boyutlarına ise hiç değinilmemiştir.

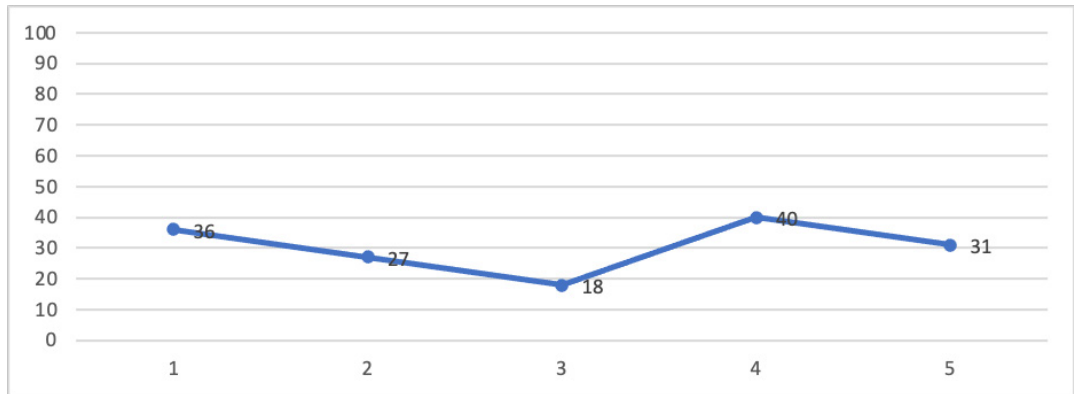
Tablo 8.

Kimya dersi fen lisesi 9. sınıf ders kitabı deney-etkinliklerinde en çok ve en az yer alan alt boyutlar

Etkinliklerde en fazla yer alan boyut-boyutlar		Etkinliklerde en az yer alan boyut-boyutlar	
Dersin hedefine uygunluk	100%	İletişim	0%
Ana düşünce	100%	Tahmin	0%
Veri yorumlama	100%	Operasyon belirleme	0%
		Hipotez kurma	0%

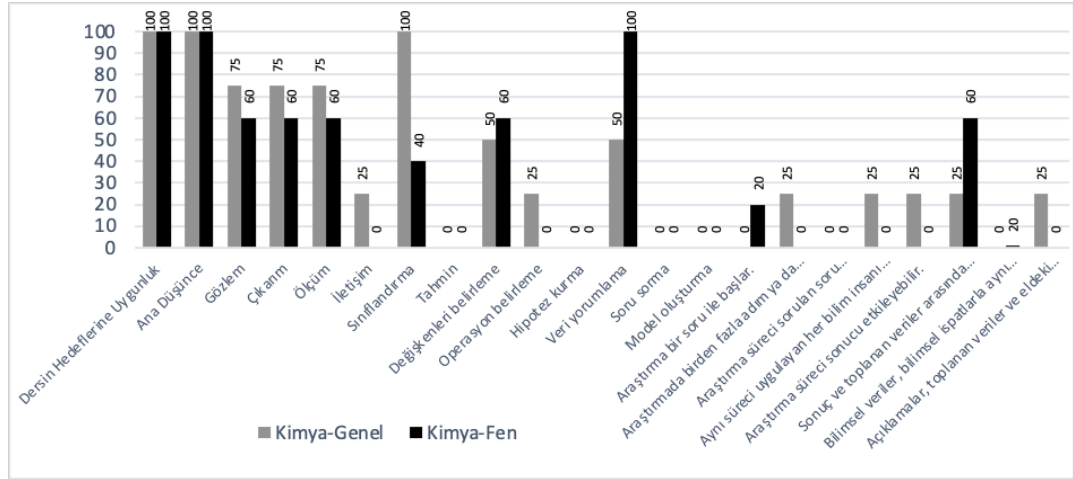
Etkinliklerde en fazla yer alan boyut-boyutlar	Etkinliklerde en az yer alan boyut-boyutlar	
	Soru sorma	0%
	Model oluşturma	0%
	Araştırmada birden fazla adım ya da yöntem uygulanmıştır	0%
	Araştırma süreci sorulan soru yönergesinde ilerler	0%
	Aynı süreci uygulayan her bilim insanı aynı sonuca ulaşamayabilir	0%
	Araştırma süreci sonucu etkileyebilir	0%
	Açıklamalar, toplanan veriler ve eldeki bilgilerin kombinasyonundan geliştirilir	0%

En az boyut içeren etkinlik “Atom ve periyodik sistem” ünitesinde yer almaktadır. Etkinlik, “Dersin hedefine uygunluk”, “Ana düşünce”, “Sınıflandırma” ve “Veri yorumlama” boyutlarını içermektedir. Ayrıca yüzde olarak hesaplandığında etkinliğin boyutları içermeye oranı %18 olarak bulunmuştur. En çok boyut içeren etkinlik “Maddenin Halleri” ünitesinde bulunmaktadır. Bu etkinliğin boyutları içermeye oranı %40’tır. Etkinlik, “Dersin Hedeflerine Uygunluk”, “Ana Düşünce”, “Gözlem”, “Çıkarım”, “Ölçüm”, “Sınıflandırma”, “Değişkenleri belirleme”, “Veri yorumlama” ve “Sonuç ve toplanan veriler arasında tutarlılık olmalıdır.” boyutlarını içermektedir.



Grafik 8. Kimya fen lisesi ders kitabındaki etkinliklerin içerdiği alt boyut yüzdelerinin karşılaştırılması

Grafik 9’da kimya dersi genel lise ve fen lisesi ders kitaplarında alt boyutların bulunma yüzdeleri karşılaştırılmıştır. Gri renkli sütunlar genel liseye siyah renkli sütunlar fen lisesine aittir. Her iki ders kitabı da öğretim programına uygun etkinlikler içermektedir. BSB boyutuna bakıldığında, iki ders kitabında en fazla fark sınıflandırma alt boyutunda genel lise lehineyken (%100-%40), veri yorumlama alt boyutunda fen lisesi lehinde (%50-%100) olmuştur.



Grafik 9. Kimya genel lise ve fen lisesi ders kitaplarındaki alt boyutların etkinliklerde bulunma yüzdelерinin karşılaştırılması

Tablo 9.

İncelenen ders kitaplarının Bilimsel Sorgulama boyutlarını içerme oranları

Boyut	Alt Boyut	Ders Kitabı Performansı (%)						
		Biy – Gen (17 Etk.)	Biy-Fen (15 Etk.)	Fiz-Gen (15 Etk.)	Fiz-Fen (27 Etk.)	Kim-Gen (4 Etk.)	Kim-Fen (5 Etk.)	Genel Ort.
ÖPU	Dersin Hedeflerine Uygunluk	100	100	100	100	100	100	100
	Ana Düşünce	94	100	100	100	100	100	99
	Gözlem	94	100	93	100	75	60	94
BSB	Çıkarım	88	80	93	89	75	60	86
	Ölçüm	47	53	87	85	75	60	70
	İletişim	24	33	47	26	25	0	29
	Sınıflandırma	29	67	53	37	100	40	47
	Tahmin	0	7	7	0	0	0	2
	Değişkenleri belirleme	41	53	87	74	50	60	64
	Operasyon belirleme	6	20	13	0	25	0	8
	Hipotez kurma	0	7	0	0	0	0	1
	Veri yorumlama	6	80	73	59	50	100	57
	Soru sorma	0	7	13	0	0	0	4
	Model oluşturma	0	13	33	11	0	0	12

Boyut	Alt Boyut	Ders Kitabı Performansı (%)						
BSA	<i>Araştırma bir soru ile başlar.</i>	0	40	53	0	0	20	18
	<i>Araştırmada birden fazla adım ya da yöntem uygulanmıştır.</i>	6	20	13	0	25	0	10
	<i>Araştırma süreci sorulan soru yönergesinde ilerler.</i>	0	13	13	0	0	0	5
	<i>Aynı süreci uygulayan her bilim insanı aynı sonuca ulaşamayabilir.</i>	6	33	13	0	25	0	11
	<i>Araştırma süreci sonucu etkileyebilir.</i>	6	20	13	0	25	0	8
	<i>Sonuç ve toplanan veriler arasında tutarlılık olmalıdır.</i>	6	80	80	59	25	0	54
	<i>Bilimsel veriler, bilimsel ispatlarla aynı değildir.</i>	0	13	40	33	0	20	22
	<i>Açıklamalar, toplanan veriler ve eldeki bilgilerin kombinasyonundan geliştirilir.</i>	0	33	40	33	25	0	25
	Genel Ort. (%)	25	45	49	37	36	31	

BSA boyutuna gelindiğinde, sonuçların ve toplanan verilerin uyumlu olması gerektiği boyutu fen lisesi ders kitabında nispeten daha güçlü vurgulanmıştır (%60). Araştırma sürecinin sorulan sorularla şekillenebileceği alt boyutu her iki ders kitabında da dikkate alınmamıştır (%0).

Son olarak, Tablo 9 bu çalışmada incelenen ders kitaplarının bilimsel sorgulama boyutlarını içerme oranlarını göstermektedir. Tablodan anlaşılacağı üzere, incelenen etkinliklerin %100'ü öğretim programındaki ders hedeflerine uygun bir şekilde tasarlanmışken, ana düşüncüyü içerme oranları %99 olarak hesaplanmıştır. Genel liseler için hazırlanan biyoloji ders kitabında bulunan 17 etkinlikten bir tanesinin dersin ana kavramlarını sunmadığı tespit edilmiştir. BSB boyutlarına bakıldığında, ders kitabı yazarlarının en çok vurguladığı boyutlar; gözlem (%94), çıkarım (%86) ve ölçüm (70) yapma olduğu görülmektedir. Tahminlerde bulunma (%2) ve hipotez kurma (%1) öğrencilerden en az yapılması istenen beceriler olmuştur. Son olarak BSA boyutuna bakıldığında, sonuçların toplanan verilerle uyumlu olması anlayışını geliştirecek boyutun yazarlar tarafından en çok göz önünde tutulduğu anlaşılmıştır (%54). Araştırma sürecinin sorulan sorulara göre yön değiştirebileceği anlayışı öğrencilere kazandırma konusunda ders kitapları en düşük skoru elde etmiştir (%5).

Ders kitaplarının ayrı ayrı bilimsel sorgulama alt boyutlarını içerme yüzdelerine bakıldığında, fen liseleri için hazırlanan biyoloji ders kitabı alt boyutların %45'ini içerirken genel lise biyoloji ders kitapları bu boyutları %25 oranında sergilemiştir. Fizik ve kimya ders kitaplarına bakıldığında genel

liseler için hazırlanan ders kitaplarının fen lisesi ders kitaplarına göre daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir. Fizik ders kitaplarında bu oran genel lise kitabı için %49, fen liseleri ders kitabı için %37 olarak hesaplanmıştır. Benzer şekilde genel lise kimya ders kitapları bilimsel sorgulama alt boyutlarının %36'sını sergilerken, fen liseleri kimya kitabı %31'de kalmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Elde edilen sonuçlar, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin çoğunlukla öğretim programlarına uyumlu olarak hazırlandığını göstermektedir. Bunun dışında etkinliklerin hangi beceri ve anlayışları desteklediğine bakıldığında, kitapların sadece belli becerileri kazandırmaya yönelik etkinlikler içerdiği görülmüştür. Örneğin etkinliklerde en çok bulunan ortak alt boyutlar; “Dersin amacına uygunluk”, “Ana düşünce”, “Gözlem”, “Çıkarım”, “Ölçüm”, “Sınıflandırma”, “değişkenleri belirleme”, “Veri yorumlama” ve “Sonuç ve toplanan veriler arasında tutarlılık vardır.” boyutlarıdır. Bu alt boyutların ait oldukları boyutlar incelendiğinde bilimsel sorgulamayı anlama ve anlamlandırma (BSA) boyutu en yetersiz kalan alan olmuştur. ITAI ölçeğinin kullanıldığı ve Çin lise biyoloji ders kitaplarının analiz edildiği çalışmada da (Yang, Liu ve Liu, 2019) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada da gözlem ve çıkarım gibi geleneksel bilimsel süreç becerilerinin sıklıkla vurgulandığı fakat bilimsel sorgulama anlayışının kazandırılmasının göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı ya da benzer kazanımları hedefleyen etkinlikler olmalarına rağmen branşların genel lise ve fen lisesi kitaplarındaki etkinliklerinin farklılığı da dikkat çeken diğer bir unsurdur. Biyolojide fen liseleri için hazırlanan kitap bilimsel sorgulamayı sergileme konusunda daha başarılıyken fizik ve kimya ders kitaplarında bu durum genel liseler için hazırlanan kitaplar lehinedir. Tüm kitaplar arasında genel liseler için hazırlanan fizik ders kitabının gerek doğası gerekse hazırlanışı açısından bilimsel sorgulamaya daha hazır olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca kimya branşındaki etkinliklerin niceliksel anlamda azlığı dikkat çekici düzeydeyken bazı ünitelerinin hiç etkinlik bulundurmaması çok çarpıcı bir durumdur.

Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmanın temel yollarından biri ders kitaplarının öğrenme süreci için uygun olmasıdır (Kılıç ve Seven, 2007). Ders kitaplarının her branş için çok önemli olduğu fakat yeterince kaliteye sahip olmadığı düşüncesi alandaki çalışmalar incelendiğinde de görülmektedir. Gündüz, Yılmaz ve Çimen (2016) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim 10. sınıf biyoloji kitabının bazı ünitelerinde bilimsel hatalar ve eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, eğitimin rehber unsurlarından öğretmenler ve öğretmen adaylarının ders kitapları hakkındaki görüşleri de önemlidir. Öyle ki öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada 9. sınıf fizik kitabının içeriğinin zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demir, Maskan, Çevik ve Baran, 2009). Ayrıca Ayvaci ve Devocioğlu (2013) tarafından 10. sınıf fizik kitabındaki etkinliklerin uygulanabilirliği değerlendirilmiş ve etkinliklerin bu hususta yetersizliği görüşü öne çıkmıştır. Bu sonuçlarla benzer olarak mevcut çalışmada incelenen kitaplardaki etkinliklerin güncel fen öğretim programlarında sıkça yer alan bilimsel okuryazar birey yetiştirmenin önemi ve bunu yaparken bilimsel sorgulamadan yararlanılması gerektiği fikrini yansıtmadığı görülmektedir. Oysaki Lederman ve arkadaşlarına (2014) göre bilimsel sorgulama ile ilgili anlayışlar bilimsel okuryazarlığın önemli bir parçasıdır. Bilimsel sorgulama, bilim insanlarının nasıl çalıştığını ve bilimsel bilgi üretmenin ve bir bilgiyi nasıl bilimsel kabul edileceğini

bizlere öğreten önemli bir enstrümandır (Lederman vd., 2014). Ders kitaplarında bu eksiklik öğrencilere kılavuzluk etmesi gereken kitapların eğitim sürecinde kullanılmamasına kadar giden bir süreci beraberinde getirebilir. Bu düşüncenin oluşmasına temel olan çalışma Uzuntiryaki ve Boz (2006) tarafından aday öğretmenlerle yaptıkları çalışmadır. Bu çalışmada adaylar kitapları yetersiz bulduklarından kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

2013 yılında Efe, Efe ve Yücel yapmış oldukları çalışmada ortaöğretim biyoloji ders kitaplarındaki etkinlikleri incelemişler ve bu kitapların bilimsel süreç becerileri açısından yeterli olmadığını göstermişlerdir. Elde ettikleri sonuçlar bu çalışmada elde edilen sonuçlarla uyum içindedir. Öyle ki yapmış oldukları çalışmada tahmin ve hipotez kurma boyutlarının yetersiz olduğunu belirlemişlerdir. Arada geçen zaman dilimi içinde bu hususta değişimin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Ders kitaplarının öğretim programlarında yer alan kavramları büyük oranda karşılama yanında, çıkarım, veri yorumlama ve sınıflandırma gibi alt boyutları içermesi bu kitapların sınava yönelik hazırlandıkları düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Lise eğitimi sonunda yapılan yükseköğretim kurumları sınavında çoktan seçmeli sorularda başarı gösterme adına bu boyutlara daha fazla yer verildiği düşünülmektedir (Doğan, 2021). Her etkinlikte tüm boyutların birden bulunmasının gerçekçi bir yaklaşım olmadığını farkında olarak, kitapların tümünde alt boyutların dengeli bir şekilde yer alması, bilimsel okuryazar birey yetiştirme hedefiyle hazırlanan öğretim programlarının hedefine ulaşmasında önemli katkı sağlayacaktır. Bu araştırma göstermektedir ki öğretim programı hedef ve amaçları ne kadar zengin olursa olsun buna paralel hazırlanmayan ders kitapları süreci yine kısırlaştırmaktadır. Eğitimdeki değişim ve dönüşümler eğitimin tüm unsurlarının koordineli dönüşümleriyle mümkündür. Bu yüzdendir ki hazırlanacak kitapların hazırlanma süreçlerinde öğretim programlarının hedeflerine uygun şekilde hazırlanması çok elzem bir konu durumundadır.

Kaynakça

- American Association for the Advancement of Science. (1994). *Benchmarks for science literacy*. Oxford University Press: New York, USA.
- Aydın, A. (2010). Kimya I ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Ayvacı, H. Ş., ve Devecioğlu, Y. (2013). 10. Sınıf Fizik ders kitabı ve kitaptaki etkinliklerin uygulanabilirliği hakkında öğretmen değerlendirmeleri. *Amasya üniversitesi Eğitim fakültesi dergisi*, 2(2), 418-450.
- Bilgin, G. (2013). Ortaöğretim Biyoloji Ders Kitaplarında Yer Alan Deney ve Etkinliklerin Karşılaştırılması: Türkiye ve Kaliforniya Eyaleti Örneği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Byers, A., & Fitzgerald, M.A. (2002). Networking for leadership, inquiry, and systemic thinking: a new approach to inquiry-based learning. *Journal of Science Education and Technology*, 11(1), 81-91.
- Caravita, S., Valente, A., Luzi, D., Pace, P., Valanides, N., Khalil, I., Berthou, G., Kozan-Naumescu, A., & Clement, P. (2008). Construction and Validation of Textbook Analysis Grids for Ecology and Environmental Education. *Science Education International*, 19(2), 97-116.
- Crawford, A. B. (2007). Learning to teach science as inquiry in the rough and tumble of practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(4), 613-642. doi: 10.1002/tea.20157
- Çapık, C., Gözüm, S. ve Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. *FNJN Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26(3), 199-210.

- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y. ve Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11).
- Demir, C., Maskan, A. K., Çevik, & Baran, M. (2009). Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Ders Kitabının Ders Kitabı Değerlendirme Ölçütlerine Göre İncelenmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 13.
- Dogan, O. K. (2021). Methodological? Or dialectical?: Reflections of scientific inquiry in biology textbooks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(8), 1563-1585. doi: 10.1007/s10763.020.10120-7
- Doğan, Ö. K. (2018). *Do Activities Represent the "Inquiry-Based" Approaches in Turkish Biology Textbooks: Reflections of Educational Reform Movement In a Developing Country: XVIII IOSTE Symposium Book of Proceeding*. In XVIII IOSTE Symposium. Malmö University.
- Efe, H.A. Efe, R. Yücel, S. (2013). Ortaöğretim Biyoloji Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 1-20.
- Erten, F. (2017). Ortaöğretim 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitaplarının Meb Talim Terbiye Kurulunun Belirlediği Kriterlere Göre İncelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Furtak, E. M. (2006). *The Dilemma of Guidance in Scientific Inquiry Teaching* (Unpublished Doctoral Dissertation) Stanford University, Stanford, CA.
- Gündüz, E, Yılmaz, M, Çimen, O. (2016). MEB Ortaöğretim 10. Sınıf Biyoloji Ders Kitabının Bilimsel İçerik Bakımından İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 0-0.
- Karadağ, M., Dülgeroğlu, İ., ve Ünsal, Y. (2013). Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3).
- Karataş, Z. (2017). Sosyal Bilim Araştırmalarında Paradigma Değişimi: Nitel Yaklaşımın Yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 68.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2007). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara
- Lederman, J. S., Lederman, N. G., Bartos, S. A., Bartels, S. L., Meyer, A. A., ve Schwartz, R. S. (2014). Meaningful assessment of learners' understandings about scientific inquiry the views about scientific inquiry (VASI) questionnaire. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(1), 65-83. doi: 10.1002/tea.21125
- Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2012). *Nature of scientific knowledge and scientific inquiry: Building instructional capacity through professional development*. In Second international handbook of science education (pp. 335-359). Springer, Dordrecht.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage. London.
- Millar, R. (2006). Twenty first century science: Insights from the design and implementation of a scientific literacy approach in school science. *International Journal of Science Education*, 28, 1499-1521. doi: 10.1080/095.006.90600718344
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013) *Fen Bilimleri Dersi (3-4-5-6-7-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara
- National Research Council NRC (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council NRC (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. Washington, DC: National Academies Press.
- Oba, S. (2021). Fen Bilimleri ders kitaplarının bilimsel sorgulama becerileri açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
- Park, D. Y. (2005). Differences between a standards-based curriculum and traditional textbooks in high school earth science. *Journal of Geoscience Education*, 53(5), 540-547. doi: 10.5408/1089-9995-53.5.540

- Uzuntiryaki, E, Boz, Y. (2006). Öğretmen Adaylarının Ders Kitabı Kullanımıyla İlgili Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (31), 212-220.
- Yager, R. E. (1996). Meaning of STS for science teachers. *Science/technology/Society: as reform in science education*, 16-24.
- Yang, W., Liu, C., & Liu, E. (2019). Content analysis of inquiry-based tasks in high school biology textbooks in Mainland China. *International Journal of Science Education*, 41(6), 827-845. doi: 10.1080/09500.693.2019.1584418
- Yang, W., ve Liu, E. (2016). Development and validation of an instrument for evaluating inquiry-based tasks in science textbooks. *International Journal of Science Education*, 38(18), 2688-2711. doi: 10.1080/09500.693.2016.1258499

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeyleri: Öğrenci ve Okul Düzeyine İlişkin Bazı Değişkenlerin Aşamalı Doğrusal Modelleme (HLM) ile Analizi

School Adjustment Levels of Vocational High School Students: Analyzing Student – and School-Level Variables Using Hierarchical Linear Modeling (HLM)

Gülay ASLAN^{* ID}
Erdal KÜÇÜKER^{** ID}

Öz

Bu araştırmanın amacı, meslek lisesi öğrencilerinin okula uyum düzeylerini öğrenci ve okul düzeyi değişkenleri üzerinden çözümlenektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş; Karadeniz Bölgesinde bir il merkezinde bulunan farklı türlerdeki devlet meslek liselerinde öğrenim gören 778 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrenci düzeyi değişkenleri olarak, bazı demografik verilerin yanı sıra, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, ailelerine ilişkin sosyokültürel ve sosyoekonomik değişkenler ve öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıları kullanılmıştır. Okul düzeyi değişkenleri olarak; bir dersliğe ve bir öğretmene düşen öğrenci sayısına yer verilmiştir. Öğrenci ve okul düzeyi değişkenlerinin analizi için Aşamalı Doğrusal Modelleme (Hiyerarşik Lineer Model-HLM) istatistik tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin okula uyum düzeyleri okullara göre farklılaşmaktadır. Buna göre, meslek lisesi öğrencilerinin okula uyum düzeyindeki farklılıklar, %5 olasılıkla okullara ait değişkenlerden, %95 olasılıkla öğrenci düzeyindeki değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Okula uyumu yordayan değişkenler anne eğitim düzeyi, öğrencinin okul iklimi algısı ve bir öğretmene düşen öğrenci sayısıdır.. Buna göre, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okulların iklimini iyileştirmeye dönük çalışmalara ağırlık vermesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Okula uyum, okul iklimi, meslek lisesi, HLM, ortaöğretim.

* Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: gulay.aslan@gop.edu.tr.
Orcid ID: 0000-0002-4067-0223

** Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: erdal.kucuker@gop.edu.tr.
Orcid ID: 0000-0001-6040-0848

Abstract

The purpose of this study is to analyze the school adjustment levels of vocational high school students through student-level and school-level variables. The research was designed as a relational survey model. The study was conducted with 778 students studying at different types of state vocational high schools in a city center in Turkey. In addition to some demographic data, the study uses students' academic achievement levels, their families' sociocultural and socioeconomic levels, and students' perceptions of school climate as the student-level variables. School-level variables involve the number of students per classroom and number of students per teacher. The study uses hierarchical linear modeling (HLM) as the technique for analyzing the student – and school-level variables. The school adjustment levels for vocational high school students differ with respect to the type of vocational school. Differences in students' level of school adjustment are 5% likely to be due to school-level variables and 95% to be likely due to student-level variables. The variables that predict school adjustment are mother's education level, student's perception of school climate, and the number of students per teacher. Accordingly, the recommendations are that the Ministry of National Education should focus on efforts to improve schools' climate and that research should be carried out over larger samples and in a way that includes other types of high schools.

Keywords: School adjustment, school climate, vocational high school, HLM, secondary education.

Summary

Introduction

The aim of this study is to analyze the variables that predict the school adjustment levels of vocational high school students under two dimensions: student-level and school-level variables. People have established schools to meet individual and social needs. Schools have a social structure that operates within the framework of its own rules and differs from other societal institutions in terms of function, functioning, organization, and management. In this respect, school functioning takes place within the framework of predetermined laws and norms and includes having students act within certain limits. Students who behave within these limits are often the ones who adjust to school. According to Spencer (1999), school adjustment is the combination of school and student characteristics to create a good learning environment.

Method

The research uses the relational survey model design and has been conducted with 778 twelfth-grade students studying at five different types of vocational high schools in a city center in Turkey during the 2018-2019 academic year. The schools were determined using cluster sampling. Accordingly, one school for each field was included in the study group so as to ensure that all vocational high schools in different fields are represented in the district where the research was conducted. All twelfth-grade students who were attending school on the day of the application and accepted answering the questionnaire at the selected schools were included in the study.

Data on the student-level variables were collected with a questionnaire the researchers developed. The questionnaire includes questions about the students' personal information and their parents' sociocultural and socioeconomic status. While the students' attitudes towards school were collected using the Attitude Scale Towards School developed by Alici (2013), the students' perceptions of school climate were collected using the School Climate Scale (SCI) developed by Çalık and Kurt (2010). The data on students' academic achievement, average number of students per classroom, and average number of students per teacher were obtained from the official forms provided by the school administrations.

Results

The first sub-aim of the research asks whether students' adjustment scores differ with respect to school type. The random effect one-way ANOVA model, a stepwise linear model, was used to answer this question. Accordingly, the following models were established.

$$\text{Level-1 Model } (U_{ij}) = \beta_{0j} + r_{ij}$$

$$\text{Level-2 Model } \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\text{Mixed Model } (U_{ij}) = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$$

The findings show significant differences to exist between the average school adjustment scores for the vocational high schools within the scope of the research. The possible values for school averages range between 60.99 and 66.43 points with 95% probability. Differences in school adjustment scores are 5% likely to be due to school-level variables and 95% likely to be due to student-level variables.

The study uses the random-coefficient regression model to determine the variables that affect vocational high school students' school adjustment levels. The model has been established using first-order variables and is considered as a simple linear regression model. The model established with the Level-1 variables is given below.

Level-1:

$$\text{School adjustment}_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{Academic achievement score}_{ij}) + \beta_{2j}(\text{Gender}_{ij}) + \beta_{3j}(\text{Parental union}_{ij}) + \beta_{4j}(\text{Mother work}_{ij}) + \beta_{5j}(\text{Father work}_{ij}) + \beta_{6j}(\text{Mother education}_{ij}) + \beta_{7j}(\text{Father education}_{ij}) + \beta_{8j}(\text{Mother's occupation}_{ij}) + \beta_{9j}(\text{Father's occupation}_{ij}) + \beta_{10j}(\text{Social security}_{ij}) + \beta_{11j}(\text{Number of siblings}_{ij}) + \beta_{12j}(\text{Number of siblings going to school}_{ij}) + \beta_{13j}(\text{Preschool education status}_{ij}) + \beta_{14j}(\text{Number of extracurricular books at home}_{ij}) + \beta_{15j}(\text{Household income}_{ij}) + \beta_{16j}(\text{School climate perception}_{ij}) + rij$$

Level-2:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

.

.

$$\beta_{16j} = \gamma_{160} + u_{16j}$$

Mixed Model:

School adjustment_{ij} = $\gamma_{00} + u_{0j} + (\gamma_{10} + u_{1j})(\text{Academic achievement score}) + (\gamma_{20} + u_{2j})(\text{Gender}) + (\gamma_{30} + u_{3j})(\text{Parental union}) + (\gamma_{40} + u_{4j})(\text{Mother work}) + (\gamma_{50} + u_{5j})(\text{Father work}) + (\gamma_{60} + u_{6j})(\text{Mother education}) + (\gamma_{70} + u_{7j})(\text{Father education}) + (\gamma_{80} + u_{8j})(\text{Mother's occupation}) + (\gamma_{90} + u_{9j})(\text{Father's occupation}) + (\gamma_{100} + u_{10j})(\text{Social security}) + (\gamma_{110} + u_{11j})(\text{Number of siblings}) + (\gamma_{120} + u_{12j})(\text{Number of siblings going to school}) + (\gamma_{130} + u_{13j})(\text{Preschool education status}) + (\gamma_{140} + u_{14j})(\text{Number of extracurricular books at home}) + (\gamma_{150} + u_{15j})(\text{Household income}) + (\gamma_{160} + u_{16j})(\text{School climate perception}) + r_{ij}$

The method based on testing the significance of the standard deviation value has been used to examine the significance of the model established by including the Level-1 variables (Garson, 2013, as cited in Karakoç Alatlı, 2020). The Level-1 model was accordingly determined to be statistically significant ($\chi^2 = 37.852, p < 0.05$).

The variables of mother's education level and perception of school climate were determined as significant predictors of school adjustment ($p < .05$). Accordingly, a one-year increase in mother's education level results in a 0.384 decrease in the student's school adjustment score. On the other hand, a one-unit increase in student's perception of school climate results in an increase of 0.530 in their school adjustment score. For the school adjustment score, the variance estimated by the two models was compared and the rate of explained variance was obtained. The variance rate explained at the student level is 26%.

The third sub-purpose of the study is to determine the school-level variables that significantly predict students' school adjustment scores. A means-as-outcomes regression model has been used for this purpose. The model established with these variables is given below.

Level-1:

$$\text{School adjustment}_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Level-2:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{Student/classroom ratio}_j) + \gamma_{02}(\text{Student/teacher ratio}_j) + u_{0j}$$

Mixed Model:

$$\text{School adjustment}_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{Student/classroom ratio}_j) + \gamma_{02}(\text{Student/teacher ratio}_j) + u_{0j} + r_{ij}$$

Among the school level variables, the number of students per teacher was found to be a significant predictor of school adjustment ($t=4.45, p<.05$). Accordingly, a one-unit increase in the number of students per teacher causes an increase of 0.65 points in compliance scores. It was determined that the number of students per classroom ($t=-1.64, p>.05$) among the school level variables was not a significant predictor of the school adjustment level of the students. After controlling for the means of the school-level variables, changes in their values were found to explain approximately 3% of the variance in students' school adjustment scores. This variation is random ($\chi^2 = 12.10, df = 2, p < 0.05$).

Discussion and Conclusions

Within the scope of the research, the level of students' adjustment to school differs significantly among the schools. This difference may be related to the environment and facilities of the schools, as well as to student-related variables. Differences between schools in Turkey have long been the focus of debates on quality and equality in education (Aslan, 2015; Bakış et al., 2009). These factors are widely accepted to cause inequality in education and may also affect students' school adjustment levels. Regardless of student-level or school-level variables, students with low school adjustment levels and negative school experiences are also more likely to drop out (Shuger, 2012).

The differences in the adjustment scores of vocational high school students are 5% likely to be due to school-level variables and 95% likely to be due to student-level variables. This result shows the student-related variables to be more effective on their school adjustment. The study determined mother's education level and student's perception of school climate to be significant predictors of school adjustment. These two variables explain 26% of the variance at the student level. A negative relationship exists between mother's education level and school adjustment scores. As the mother's education level increases, the student's school adjustment score decreases. This is not an expected result because mothers having higher education levels are mostly considered a positive parameter in evaluations regarding education (e.g., Alomar, 2006; Anıl et al., 2012; Aslan, 2017; Kuyper et al., 2000; Lemke et al., 2002; Long & Pang, 2016).

Perception of school climate is the most important variable explaining school adjustment. Increases in the perception of school climate are observed to increase the level of students' school adjustment. The literature has studies that explain school climate to have a positive relationship with academic achievement, educational outcomes (Cook et al., 2000; Hoy et al., 2006; Lee & Burkam, 2003; Wang & Degol, 2016), student behaviors (Espelage et al., 2014; McEvoy & Welker, 2000), and school adjustment (Norris et al., 1997; Schattner, 1997; Serficlei, 2015). For example, results have been obtained that show positive teacher-student communication to positively affect students' adjustment levels (Longobardi et al., 2016). For this reason, the recommendations are that the Ministry of National Education should provide all school administrators with in-service training on the variables affecting school climate and that administrators should focus on the informal aspects of school and strengthen the in-school communication processes.

The study determined that students-per-classroom ratios was not significant predictors of students' school adjustment levels. However, having teachers handle less students while teaching is theoretically a positive situation (Hausken & Rathbun, 2002; Kine & Marans, 1979). Therefore, reducing the number of students in classes can be beneficial both for their school adjustment as well as for having students realize the educational goals.

Although this study is an internal validity study determining the relationships among variables, another recommendation is to have this study be conducted over a larger sample and to include other high school types.

Giriş

Uyum, alanyazında biyolojik ve toplumsal olmak üzere iki farklı biçimde tanımlanmaktadır. Biyolojik açıdan uyum, bireyin kendi biyolojik yapı ve değişimlerinin farkında olup davranışlarını bu değişimlere uygun olarak şekillendirmesi; toplumsal açıdan uyum ise bireyin içinde bulunduğu toplumu anlaması, toplumsal değer ve yargılara uygun davranmasıdır (Çağlar, 1981). Bu nedenle uyum süreci aynı zamanda bir toplumsallaşma sürecidir. İnsan, tarihsel olarak kendine, doğaya ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlamak zorunda kalmıştır. Nitekim evrimleşme sürecini, bir uyum süreci olarak da değerlendirmek mümkündür; süreç insan türünün devamını sağlamıştır. Dolayısıyla biyolojik, toplumsal ya da okula uyum, birey açısından önemlidir ve kimi zaman varoluşsal bir soruna dönüşebilir. Çalışmada üzerine odaklanılan okulda uyum, öğrenme ortamlarının daha verimli oluşturulabilmesi ve okulun işlevlerini gerçekleştirebilmesi için hayati önemdedir. Başaran'a (2008) göre amaçlarına ulaşamayan bir sistem, bir süre sonra işlevsizleşir ve daha sonra ortadan kalkar. Bu nedenle okula uyum, okulun işlevlerini yerine getirebilmesinin ön koşulu olduğu söylenebilir.

Sosyal düzenliliğin ve sosyal yaşamın temelinde yatan uyma davranışı, toplumsal yaşam için de şarttır. Toplum, bu düzenliliği sağlayabilmek adına kurallar geliştirir ve bu kuralları çocukluk döneminden itibaren tüm bireylere öğretir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2019, s. 68). Bu öğrenme sürecinde aile ve okul önemli bir yere sahiptir. Okul, kurumsal olarak ortaya çıkmadan ve kitleselleşmeden önce, bireyin yaşamını sürdürebilmek için gerekli olan bilgi ve beceriler, uzunca bir süre sözlü kültür üzerinden, aile ya da toplum tarafından aktarılmıştır (Ozankaya, 1986). Çocukların topluma uyum sürecinde özel bir yeri olan ve evlilik temeline dayanan ailenin dört bin yıllık tarihinden söz edilirken (Özguven, 2009, s. 25), günümüz okullarının kurumsallaşmasını kapitalist sistemin gelişimine dayandırmak mümkündür (Aslan, 2021). Nihayetinde okullar, modern çağın kurumları olsa da, etkileri bakımından insanlığın kurduğu en önemli toplumsal yapılardan biridir.

Okul, kendiliğinden ortaya çıkan doğal bir yapı değildir. Bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılamak için insanlar tarafından kurulmuş; kendine özgü kurallar çerçevesinde işleyen, toplumun diğer kurumlarından işlev, işleyiş, örgütlenme ve yönetim biçimleri açısından farklılıklar gösteren toplumsal bir yapıdır. Bu yönüyle okulun işleyişi, önceden belirlenmiş yasalar/normlar çerçevesinde gerçekleşmekte, öğrenciler açısından ise belli sınırlar ve sınırlılıklar içinde davranmayı içermektedir. Ancak okulun gereklerinin, tümüyle bireylerin gelişim özelliklerinden ve gereksinmelerinden bağımsız olduğu da söylenemez. Çünkü okul, bireylerin gelişimini dışlayan bir kurum değildir. Tam tersine okul; bireyin gelişim özelliklerine uygun bir ortam oluşturmak, yeti ve yeteneklerini ortaya çıkartmak ve onları geliştirmek için var olduğu kabul edilen bir kurumdur (Balci, 2014; Başaran, 2008; Bursalioğlu, 1991; Taymaz, 2019). Spencer'e (1999; akt., Kalkan, 2020, s. 9) göre okulda uyum; okulda bulunması gereken özellikler ile öğrencide bulunması gereken özelliklerin, etkili bir öğrenme gerçekleştirmek için uyumlu bir şekilde bir araya gelme derecesidir. Bu nedenle okula uyum, eğitim sürecinde daha etkili bir eğitsel ilişki ve etkileşim dokusu oluşturma açısından zorunludur. Bu eğitsel ilişki ve etkileşim dokusunun nasıl olması gerektiği ise tartışmalı bir konudur. Bireylerin okula uyumundan söz ederken, okulun, tüm toplum kesimleri tarafından benzer biçimde benimsenen; işlevleri, normları, eğitim programları vb. açılardan tümüyle uzlaşa sağlanan kurumlar olduğundan söz edilemez. Örneğin Althusser (2006) "Okulda ne öğretiliyor?" sorusuna; okulda birçok beceri

öğretildiğini ancak bunun ideolojik bir tabii olmayla mümkün olduğunu ifade eder. Dolayısıyla Althusser, okulun, herkese gelecekteki rolüne uygun olarak uyması gereken terbiye kuralları, görgü kuralları, toplumsal teknik iş bölümüne saygılı davranma kuralları ve sınıfsal egemenliğin yerleşmesini sağlayan düzenin kurallarına saygılı davranmayı öğrettiğini söyler. Yani bir anlamda eğitim, Althusser'e göre bireyleri toplumsal yapıya uyumlu kılma sürecidir. Bu yönüyle elbette ki Althusser yalnız değildir. Kapitalist sistem içinde okulların kapitalist sisteme hizmet eden ve onun yeniden üretimini sağlayan kurumlar olduğuna ilişkin başka değerlendirmeler de vardır (Apple, 2006; Bourdieu ve Passeron, 2019; Bowles ve Gintis, 2002). Öte yandan yüklendiği işlevler nedeniyle bireylerin ve toplumların geleceğinde bu kadar belirleyici olan bir yapının, Başaran'a (2008) göre eleştirilerin odağında olması da doğaldır.

Uyum kavramını, eğitimin modern toplumlarda üstlendiği işlevlerle de ilişkilendirmek mümkündür. Modern devletin vatandaşlık kavramının geri planında bireyi '*iyi bir yurttaş*' olarak yetiştirmek; bunun temelinde ise devlete itaat etmek vardır. Nitekim uyma davranışının üç biçimi; itaat (compliance), özdeşleşme (identification) ve benimsemedir (internalization) (Kağıtçıbaşı ve Cemalçılar, 2019, s. 68). Bu üç uyum biçimini de eğitim sistemleri bireylerden bekleyebilir. Ancak, eğitim sistemlerinin bu üç davranış biçiminden hangisini merkeze koyduğu ve ona göre biçimlendiği; eğitim sisteminin ve/veya okulun demokratiklik düzeyi ile de ilişkilidir. Yani demokratik olmayan eğitim sistemlerinde; öğrencilerin bir kural ya da görüşe ağırlıklı olarak *itaat* etmesi beklenirken; demokratik sistemlerde bireyin kural ya da görüşü sorgulayarak kendi zihinsel süreçlerinden geçirmesi, hatta sınıftan başlayarak, okulda kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmesi söz konusu olabilir (Apple ve Beane, 2011). Bu nedenle, her iki durumda da öğrencinin uyumundan söz edilebilir. Ancak bir eğitim sisteminde, okulun hangi normlar çerçevesinde işlediği, öğrencinin hangi kurallara uyum sağlanmasının beklediği ve bu uyumun nasıl sağlandığı sistemin demokratiklik düzeyine göre farklılaşabilir. Kuşkusuz bu süreç çocuğun okula karşı tutumu ve okulu nasıl anlamlandırdığıyla ilişkili olduğu için bireyseldir. Ancak öğrencilerin okula uyum sağlayamaması, salt bireysel bir sorun olarak da ele alınamaz. Bu, aynı zamanda eğitime ilişkin sonuçları etkilediği oranda toplumsal bir sorundur.

Bir okulda uyumsuz öğrenci sayısının artması; disiplin sorunları, öğrenci davranış sorunları ve bütün bu sorunlara dayalı olarak öğrencinin okul dışında olumsuz bir takım arayışlara girmesi ve kötü alışkanlıklar edinmesi anlamına gelebilir. Ayrıca uyumsuzluk; düşük akademik başarı, sınıf tekrarı, okul terki ve devamsızlık gibi sorunlarla ilişkili olması nedeniyle; eğitimsel amaçların gerçekleşmesini güçleştireceği gibi, eğitime ayrılan kaynakların verimsiz kullanımı anlamına da gelebilir. Alan yazında okula uyum sorunlarının, akademik başarı düşüklüğünün yanı sıra, devamsızlık, okul terki ve öğrencide davranış sorunlarına neden olduğuna ilişkin araştırmalar mevcuttur (Carbonaro, 1998; Çakır ve Çolak, 2019; Rumberger, 1987; Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya, 2013).

Alanyazında okula uyumu etkileyen; çocuk, aile ve okulla ilgili olmak üzere üç boyutta, çok sayıda değişkenden söz edilmektedir (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2012). Ancak bu değişkenlerin çoğunlukla bütünsellikten yoksun olarak listelendiği görülmektedir. Oysa bu boyutların bir arada ele alınması oldukça önemlidir. Bu araştırmada çocuk ve aile ilgili değişkenler Düzey 1 (öğrenci), okulla ilgili değişkenler Düzey 2 (okul) değişkenleri olarak birlikte

ele alınmıştır. Hatta bu değişkenler arasında aileye ilişkin olanlara ağırlık verilmiştir. Çünkü aile, öğrenme sürecinde eğitime ilişkin birçok parametreyi etkilediği gibi, çocuğun okula uyumunu da etkileme potansiyeli vardır. Nitekim Bourdieu (2015) sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan varlıklı ailelerin çocuklarının okulda, yoksullara göre daha avantajlı olduğunu söyler ve çocuğun ailesinin sosyal sermayesine dikkat çeker. Nitekim alan yazın, Bourdieu'nun iddiasını akademik başarı üzerinden çok sayıda araştırma ile desteklemektedir (Giambona ve Porcu, 2015; Liu, Peng ve Luo, 2020; Sarier, 2016; Şirin, 2005).

Öte yandan ulusal alan yazında okula uyum sorununun, çoğunlukla okula başlama dönemine ilişkin bir sorun olarak ele alındığı ve çoğunlukla okulöncesi ve ilkökul kademeleriyle sınırlandırıldığı görülmektedir (Balkaya ve Tuğrul, 1998; Gülay, 2011; Gülay-Ogelman ve Erten-Sarikaya, 2013; Kaya ve Akgün, 2016). Kuşkusuz bu kademelere yönelik olarak yapılan çalışmalar alan yazın için önemli bir katkıdır. Ancak okula uyum, öğrenci, aile, okul ve sistemin amaçlarının gerçekleşmesi açısından önemli ise, o halde diğer eğitim tür ve düzeylerinde de üzerinde durulması gereken bir olgudur. Meslek lisesi öğrencilerinin okula uyum düzeylerini öğrenci ve okul düzeyi değişkenleri üzerinden çözümlenmeyi amaçlayan bu araştırma, konu ile ilgili araştırmalardan birkaç açıdan farklılaşmıştır. Birincisi, araştırma ortaöğretim kademesine ve mesleki eğitime odaklanmıştır. Çünkü Türkiye'de mesleki ve teknik liseler; mecbur kalmadıkça çocukların ve ailelerin tercih etmediği, neredeyse yalnızca yoksul çocukların yoğunlaştığı okullara dönüşmüş durumdadır (Oral ve Mcgivney, 2014; MEB, 2018). Diğer lise türleri ile karşılaştırıldığında meslek liselerinde akademik başarı düzeyi düşük ve okul terki yüksektir. Bu okullara ilişkin toplumsal algı ise çoğunlukla olumsuzdur (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2010; MEB ve UNICEF, 2013; MEB, 2018). Bu nedenle okula uyum, meslek liseleri açısından daha da önemlidir.

Araştırmada ikinci temel farklılık ise yöntemselidir. Araştırmada uyumu etkileyen değişkenler alan yazında olduğu gibi ayrı ayrı değil, seçilen yöntemin de olanaklı kılmasıyla, öğrenci ve okul değişkenleri olmak üzere iki düzeyde ele alınmıştır. Öğrenci düzeyi değişkenleri yalnızca öğrenciye ilişkin bireysel değişkenler değildir. Araştırmada öğrenci düzeyi değişkenleri; Bourdieu'nun yukarıda ifade edilen savından da hareketle, öğrenciye ilişkin bazı bireysel özelliklerin yanı sıra, ağırlıklı olarak çocuğun ebeveynlerinin sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklerine ilişkin değişkenlerdir. Akademik başarı ve uyum arasında var olduğu düşünülen ilişkiden hareketle, bağımsız değişkenler arasında öğrencilerin akademik başarı puanları ve uyumu etkileme potansiyeli olan okulun iklimine ilişkin öğrenci algısı da vardır. Örgüt iklimi, 1960'lı yıllardan itibaren sosyal psikoloji ve endüstri psikolojisi alanında kullanılan kavramlardan biridir. Hoy ve Miskel'e (2012, s. 185) göre, birey açısından kişilik neyse, okul açısından iklim odur. Okulun iklimi, kişiliğidir ve okul içindeki insan davranışlarını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Dolayısıyla değişkenler belirlenirken hem alanyazın hem de araştırmacıların okul ortamına ilişkin deneyimleri etkili olmuştur. Öte yandan bir çocuğun okula uyumu, yalnızca onun bireysel özellikleri ile ilişkili olamayabilir. Bu nedenle, okul düzeyi değişkenleri olarak, öğrenci/öğretmen ve öğrenci/derslik oranlarına da yer verilmiştir. Bu araştırmada okula uyumu yordayan değişkenler, klasik regresyon tekniği ile değil, hiyerarşik modelle analiz edilmiştir. Klasik regresyon analizlerinde gözlemlerin birbirinden bağımsız olması varsayımı ihlal edildiği için standart hatalar olması gerektiğinden daha küçük hesaplanır. Oysa hiyerarşik

modellerde Düzey 1 (öğrenci) ve Düzey 2 (okul) değişkenleri için gruplar arası bağımsızlık da dikkate alındığı için, tek düzeyli modellere göre, hatalı kestirim olasılığı en aza indirilmiş olur (Raudenbush ve Byrk, 2002; akt., Atar ve Atar, 2012; Şahin, 2021). Bu nedenle araştırmanın, regresyon yöntemi ile yapılan analizlere göre daha doğru veriler sunması beklenmektedir.

Yukarıda ifade edilen nedenlerle çalışmanın özgün olduğu söylenebilir. Bu nedenle ulusal alanyazındaki boşluğu doldurması ve bu liselere devam eden öğrencilerin uyum düzeylerine ilişkin değişkenleri tespit ederek; hem bu liselere devam eden öğrencilerin okul terki, sınıf tekrarı ya da akademik başarı düşüklüğü gibi sistemin kronikleşmiş sorunlarına, uyum değişkenleri üzerinden dolaylı olarak olumlu katkıda bulunması, hem de politika yapıcılara ya da eğitim yöneticilerine analitik verilerle yol gösterici olması umulmaktadır. Uyumun değişkenlerinin bilinmesi hem makro (Bakanlık) hem de mikro (okullar) düzeyde önlemler alınmasını sağlayabilir. Elbette ki, uyum düzeyinin yüksek olduğu okullarda daha az disiplin sorunları ve olumsuz öğrenci davranışlarına rastlanması beklenir. Araştırmanın, öğrencinin uyumunu yordayan değişkenleri tanımlayarak, özellikle okulun müdahale edebileceği değişkenler üzerinden, okul yöneticilerine de pratikte yol gösterici olması ve eğitim-öğretim sürecinin hedeflerinin gerçekleşmesine dolaylı olarak katkı sunması umulmaktadır.

Araştırmanın amacı

Araştırma, meslek lisesi öğrencilerinin okula uyumlarını öğrenci ve okul düzeyi değişkenleri üzerinden çözümlmeyi amaçlamıştır. Buna yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin okula uyum düzeyleri okullar arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin okula uyum düzeyleri ile anlamlı ilişki gösteren öğrenci düzeyindeki değişkenler nelerdir?
3. Öğrencilerin okula uyum düzeyleri ile anlamlı ilişki gösteren okul düzeyindeki değişkenler nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırma, meslek lisesi öğrencilerinin okula uyum düzeylerini birinci düzeyde öğrenci, ikinci düzeyde okul olmak üzere, iki düzeyli değişken seti üzerinden yordamayı amaçladığı için ilişkisel tarama modelindedir.

Evren ve örneklem

Araştırmanın hedef evrenini, 2019 yılında Karadeniz Bölgesinde bir il merkezinde bulunan beş farklı meslek lisesinde (Sağlık Meslek, Endüstri Meslek, Kız Meslek, İmam-Hatip ve Ticaret Meslek) öğrenim gören 8061 on ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur (MEB, 2019, s. 171). Bu evreni % 5 hata payı ile temsil edecek örneklem büyüklüğü en az 615 kişidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 98). Araştırma verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde

toplanmıştır. İlgili tarihte Merkez ilçede beş farklı türde meslek lisesi bulunmaktadır. Örneklem belirlenirken her bir meslek lisesi bir küme olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla öncelikli olarak her bir lise türünün örnekleme girmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya dahil edilen üç lise türünde tek bir lise olduğu için doğrudan örnekleme dahil edilmiştir. Birden fazla okulun olduğu diğer iki lise türü için ise tesadüfi seçim yapılmıştır. Tesadüfi seçim yapılırken öncelikli olarak her bir lise türü bir küme olarak kabul edilerek listelenmiştir. Daha sonra bu listeden birer okul seçkisiz olarak seçilmiştir. Böylece, Sağlık, Kız ve Ticaret meslek liseleri örnekleme doğrudan alınmış; İmam Hatip ve Endüstri meslek liseleri ise kendi türü içinde seçkisiz olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmada küme ve seçkisiz örnekleme birlikte kullanılmıştır. Örnekleme giren öğrencilerin okullara dağılımı ise her bir okul türünün son sınıf öğrencilerin toplam içindeki ağırlığına bağlı olarak belirlenmiştir. Bu yolla, ölçeklerin geri dönmeme ya da uygun doldurulmama ihtimali de dikkate alınarak, toplamda 1000 öğrenciye ölçek ve anket dağıtımı gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek ve anketlerden 792'si geri dönmüş, ancak bunların bazıları uygun doldurulmadığı için, bazıları ise analizler öncesinde yapılan uç değer incelemesi nedeniyle analize dâhil edilmemiştir. Örneklemin okullara dağılımı; Sağlık Meslek 77, İmam Hatip 289, Endüstri Meslek 146, Kız Meslek 142, Ticaret 124 öğrenci olmak üzere toplam 778 öğrencidir. On ikinci sınıf öğrencilerinin tercih edilmesinin nedeni; bu öğrencilerin eğitim sisteminde uzun süre kalmayı başarmış ve daha uyumlu öğrenciler oldukları kabulüne dayanmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırmada öğrenci düzeyine ilişkin değişkenler için iki tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın öğrenci düzeyi değişkenlere ilişkin verileri, 25 soruluk bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket geliştirilirken alanyazın taramasının yanı sıra, öğrencilerin okula uyum düzeyini etkileyebilecek değişkenlere ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Geliştirilen anket uzman görüşüne sunulmuş ve bazı sorular uzmanların önerileri doğrultusunda düzenlenmiştir. Anket, öğrencilerin kişisel bilgilerinin yanı sıra, ebeveynlere ilişkin sosyokültürel ebeveynlerin eğitim düzeyi, mesleği, evdeki kitap sayısı vb.) ve sosyoekonomik (ebeveynlerin çalışma durumu, hane geliri vb.) değişkenlere ilişkin sorular içermektedir.

Öğrencilerin okula yönelik tutumları Alıcı'nın (2013) "Okula Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ)" ile tespit edilmiştir. OYTÖ, lise öğrencileri için geliştirilen, "kesinlikle katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arasında değerler alan, 20 maddelik, 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek, tek faktörlü üç bileşenli bir yapı göstermektedir. Ölçek, "Kişisel Gelişimin Engeli Olarak Okul" (sekiz madde), "Kişisel Gelişimin Destekleyicisi Olarak Okul" (sekiz madde) ve "Özlenen Bir Varlık Olarak Okul" (dört madde) alt faktörlerinden oluşmaktadır. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa güvenilirliği 0,907 ve alt faktörlerine ilişkin alfa güvenilirlikleri ise sırasıyla 0,871; 0,813 ve 0,786 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin bütün olarak ve alt bileşenlerin de kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin uyum indeksleri, RMSEA=.056; CFI=.98; GFI=.92; AGFI=.90; RMR=.088'dir (Alıcı, 2013). Mevcut araştırmada ölçeğin geçerliliği Doğrulamalı Faktör Analizi, güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayıları hesaplanarak analiz edilmiştir. Cronbach alfa değerleri tüm ölçek için .903, alt bileşenler

için ise sırasıyla .846, .867 ve .787 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucu hesaplanan uyum iyiliği değerleri şu şekildedir; $\chi^2 = 373.06$, $sd = 157$, $\chi^2/sd = 2.37$, $RMSEA = .04$, $GFI = .95$, $AGFI = .94$, $CFI = .99$ ve $RMR = .040$. Elde edilen bu değerler model uyumunun sağlandığını göstermektedir. Veriler ölçeğin bu araştırma için de geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Öğrenci düzeyi değişkenlerinden öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin veriler okul yönetimlerinden öğrencilerin mezuniyet not ortalamaları hesaplandıktan sonra alınmıştır. Öğrencilerin okula yönelik uyum puanları araştırmanın bağımlı değişkenidir.

Öğrenci düzeyindeki bağımsız değişkenlerden diğeri öğrencilerin okul iklimi algısıdır. Öğrencilerin okul iklim algısı Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği (OİÖ)” ile toplanmıştır. OİÖ, öğrencilerin okul iklim algısını belirlemeyi amaçlayan, “hiçbir zaman” ile “her zaman” arasında değer alan, 22 maddelik, 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçek, “Destekleyici Öğretmen Davranışları” (sekiz madde), “Başarı Odaklık” (dört madde) ve “Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi” (on madde) alt faktörlerinden oluşmaktadır. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa güvenilirliği 0,81 ve alt faktörlerine ilişkin alfa güvenilirlikleri ise sırasıyla 0,79; 0,77 ve 0,85 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin bütün olarak ve alt bileşenlerin de kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin uyum indeksleri, $RMSEA = .072$; $CFI = .94$; $GFI = .88$; $AGFI = .85$ ’dir (Çalık ve Kurt, 2010). Bu çalışmada ölçeğin geçerliliği Doğrulayıcı Faktör Analizi, güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayıları hesaplanarak analiz edilmiştir. Cronbach alfa değerleri tüm ölçek için .846, alt boyutları için ise sırasıyla .853, .629 ve .711 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucu hesaplanan uyum iyiliği değerleri şu şekildedir; $RMSEA = .07$, $GFI = .87$, $AGFI = .85$, $CFI = .91$ ve $RMR = .015$.

Araştırmada okul düzeyi değişkenleri olarak bir dersliğe ve bir öğretmene düşen ortalama öğrenci sayısı kullanılmıştır. Ortalama öğrenci sayısı için okul yönetimlerinden sağlanan MEİS formları kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin düzenlenmesinde ve analizinde SPSS 22.0 paket programı ve Hiyerarşik Lineer Model (HLM) için HLM 8.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada değişkenler öğrenci ve okul düzeyinde olup, hiyerarşik bir yapı göstermektedir. Okul ve öğrenci arasındaki ilişkiler incelendiğinde, her bir okulun ve her bir öğrencinin kendisine özgü özellikleri vardır ve bu özellikler farklılaşabilmektedir. Ancak öğrenciler, öğrenim gördükleri okulların özelliklerinden de etkilenebilmektedirler. Bu nedenle, çok düzeyli verilerde öğrenciler okul düzeyi değişkenlerinden de etkilendikleri için tek düzeyli modellerin kullanılması uygun değildir.

Analizde aşağıdaki yol izlenmiştir.

(i) Veriler analiz edilmeden önce veri seti, “kayıp veri” ve “uç değer” açısından incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sürekli değişkenlerde standart değeri +3.29’un üzerinde olan değerler potansiyel uç değerdir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Buna göre sınır değerinde olan sekiz gözlem veri setinden silinmiştir. Ayrıca bir ya da birkaç madde işaretleyip boş bırakılan altı gözlem daha silinmiştir.

(ii) Her bir alt amaç için farklı bir hiyerarşik model kurulmuştur. Buna göre, okula uyum düzeyleri bakımından okular arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit için “Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli” kullanılmıştır. Model, öğrenci ve okul düzeyi değişkenlerini içermez. Dolayısıyla hiyerarşik doğrusal modellerin en basiti olarak ifade edilir. Bu nedenle tamamen koşulsuz (fully unconditional) model olarak da bilinir (Raudenbush ve Bryk, 2002; akt., Atar ve Atar, 2012). Bu model, okula uyum puanlarında gözlenen farklılıkların ne kadarının öğrencilerin bireysel özelliklerinden, ne kadarının okul ortamına ilişkin özelliklerden kaynaklandığını kestirmektedir. Araştırmanın ikinci alt amaç sorusu olan öğrencilerin okul uyum puanlarını anlamlı bir şekilde yordayan öğrenci düzeyi (Düzyey-1) değişkenlerinin belirlenmesi için “Rastgele-Katsayılar Regresyon Modeli” kullanılmıştır. Modelde, öğrencilerin uyum puanlarındaki farklılıkları açıklayan değişkenleri belirlemek için modelin birinci düzeyine; akademik başarı puanı (sürekli), cinsiyet (kadın=1; erkek=0), anne-baba birlikteliği (birlikte=1; ayrı=0), çalışma durumu (çalışıyor=1; çalışmıyor=0), eğitimi (sürekli), mesleği (kadınlar için diğer meslekler=1; ev hanımı=0; erkekler için diğer meslekler=1; çiftçi=0), ailenin sosyal güvencesi (var=1; yok=0), kardeş ve okula giden kardeş sayısı (sürekli), çocuğun okulöncesi eğitim alma durumu (aldı=1; almadı=0), evdeki ders dışı kitap sayısı (yirmi beş ya da daha fazla=1; yirmi beşten az=0), hane geliri (sürekli) ve öğrencinin okul iklim algısı (sürekli) eklenmiştir. Bu değişkenlerden sürekli olanlar, genel ortalamalar etrafında merkezilenmiştir. Araştırmanın son amacı ise; öğrencilerin okula uyum puanlarını anlamlı biçimde yordayan okulla ilişkili değişkenleri (Düzyey-2) belirlemektir. Bu amaç için “Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli” kullanılmıştır. Okul düzeyi değişkenleri olarak, öğrenci/öğretmen (sürekli) ve öğrenci/derslik (sürekli) oranları analize dâhil edilmiştir.

(iii) HLM analizlerine geçilmeden önce varsayımları test edilmiştir. Buna göre, iki Düzeyli Aşamalı Doğrusal Modellerin varsayımları şunlardır: Düzey-1 için hataların normalliği, Düzey-1 birimleri için her bir Düzey-1 hatalarının ortalaması sıfır olan normal dağılım gösterir. Düzey-1 değişkenleri, Düzey-1 hatalarından bağımsızdır. Düzey-2 hataları ortalaması sıfır olan çoklu normallik gösterir. Düzey-2 yordayıcıları Düzey-2 hatalarından bağımsızdır. Düzey-1 ve Düzey2 hataları birbirinden bağımsızdır. Her düzeydeki yordayıcılar diğer düzeylerdeki seçkisiz etkilerle ilişkili değildir (Raudenbush ve Bryk, 2002’den akt. Acar, 2013, s. 54). Analizlere geçilmeden önce her veri seti için çoklu bağlantı ve yukarıda belirtilen varsayımlar her bir olası değer için test edilmiş ve varsayımların karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin okula uyum puanları bakımından okullar arası farklılaşmanın belirlenmesine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt amaç sorusu, öğrencilerin uyum puanlarının okullar arasında farklılık gösterip göstermediğine ilişkindir. Bu soruyu yanıtlamak için “Aşamalı Doğrusal Modellerden Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli” kullanılmıştır. Kurulan modele ilişkin analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

$$\text{Düzey-1 Model} \quad (U_{ij}) = \beta_{0j} + r_{ij}$$

$$\text{Düzey-2 Model} \quad \beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\text{Birleştirilmiş Model} \quad (U_{ij}) = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$$

Tablo 1.

Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeline Ait Sabit Etkilerin Tahmini

Sabit Etki	Sabit	SH	t
Sabit β_{0j} için, Ortalama Okul Ortalaması, γ_{00}	63.71	1.39	45.83*

* $p < .05$

Tablo 1 incelendiğinde uyum ortalamalarının sıfırdan farklı bir değer gösterdiği görülmektedir. Buna göre, okula uyum puanları açısından okullar arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=45.83$, $p < .05$). Araştırma ilinde, genel uyum puanı ortalamasının gerçek değerinin %95 olasılıkla $63.71 \pm (1.96) (1.39) = 60.99 - 66.43$ puan aralığında olduğu söylenebilir. Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda yapılan analize ait varyans bileşenleri tahmini Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeline Ait Varyans Bileşenlerinin Tahmini

	Standart Sapma	Varyans bileşenleri	χ^2	s.d.	Açıklanan yüzde
Okul Ortalaması, u_{0j}	3.25	10.59	30.619*	4	.05
Düzey-1 Etkisi, r_{ij}	14.10	198.84			

* $p < .05$

Tablo 2’ye göre, okulların uyum puanı ortalamaları arasındaki varyans 3.25 öğrencilerin uyum puanlarının varyansı ise 14.10 olarak hesaplanmıştır. Okullar arası değişkenliğin istatistiksel olarak manidar ($p < .05$, $sd=4$) bulunması, araştırma ilindeki meslek liselerinin ortalama uyum puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Okullar için muhtemel değer aralığı $63.71 \pm (1.96) (3.25)$; bir başka ifadeyle, okul ortalamaları %95 olasılıkla 57.34 ile 70.08 puan aralığında yer almaktadır.

Öğrencilerin uyum puanlarındaki varyansın ne kadarının okullar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını belirlemek için, açıklanan varyans oranı indeksi elde edilir (Hox, 1995; akt., Aksu,

Güzeller ve Eser, 2017). Buna göre β_{0j} 'deki açıklanan varyans değerini tespit etmek için aşağıdaki eşitlik kurulmuştur.

$$\rho = \frac{\sigma_{u0}^2}{\sigma_{u0}^2 + \sigma_e^2}$$

Okula uyum puanlarında gözlenen farklılıkların %5'lik (10.59/10.59+198.84) kısmı okullar arası ortalama puanlardaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bir diğer ifadeyle meslek lisesi öğrencilerinin uyum puanlarındaki farklılıklar %5 olasılıkla okullara ilişkin, %95 olasılıkla öğrencilere ilişkin farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Araştırmada uyum ortalamaları (β_{0j}) güvenilirlik katsayısı kestirimi $r=0.88$ olarak tespit edilmiştir. Bu değer, araştırmada kullanılan örneklem ortalamalarının, gerçek okul ortalamalarını çok güvenilir bir şekilde tahmin ettiğini göstermektedir.

Öğrencilerin okula uyumuyla ilişkili öğrenci düzeyi değişkenlerinin incelenmesi

Araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin okula uyum düzeyini etkileyen değişkenleri belirlemek için Rastlantısal Katsayı Modeli kullanılmıştır. Model birinci düzey değişkenlerle kurulmaktadır. Buna göre öğrencinin akademik başarı puanı, cinsiyet, anne-baba birlikteliği, anne-baba çalışma, anne-baba eğitim, anne-baba meslek, sosyal güvence, kardeş sayısı, okula giden kardeş sayısı, okulöncesi eğitim alma, evdeki ders dışı kitap sayısı ve hane geliri, öğrencinin okul iklim algısı Düzey-1 değişkenleri olarak modele dâhil edilmiştir. Model aşağıda verilmiştir.

Düzey-1

$$\begin{aligned} \text{Uyum}_{ij} = & \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{Akademik başarı puanı}_{ij}) + \beta_{2j}(\text{Cinsiyet}_{ij}) + \beta_{3j}(\text{Anne baba birlikteliği}_{ij}) + \\ & \beta_{4j}(\text{Anne çalışma}_{ij}) + \beta_{5j}(\text{Baba çalışma}_{ij}) + \beta_{6j}(\text{Anne eğitim}_{ij}) + \beta_{7j}(\text{Baba eğitim}_{ij}) + \beta_{8j}(\text{Anne meslek}_{ij}) \\ & + \beta_{9j}(\text{Baba meslek}_{ij}) + \beta_{10j}(\text{Sosyal güvence}_{ij}) + \beta_{11j}(\text{Kardeş sayısı}_{ij}) + \beta_{12j}(\text{Okula giden kardeş sayısı}_{ij}) \\ & + \beta_{13j}(\text{Okulöncesi eğitim alma durumu}_{ij}) + \beta_{14j}(\text{Evdeki ders dışı kitap sayısı}_{ij}) + \beta_{15j}(\text{Hane geliri}_{ij}) + \\ & \beta_{16j}(\text{Okul iklim algısı}_{ij}) + r_{ij} \end{aligned}$$

Düzey-2:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$

.

.

$$\beta_{16j} = \gamma_{160} + u_{16j}$$

Birleştirilmiş model:

$$Uyum_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + (\gamma_{10} + u_{1j})(\text{Akademik başarı puanı}) + (\gamma_{20} + u_{2j})(\text{Cinsiyet}) + (\gamma_{30} + u_{3j})(\text{Anne baba birlikteliği}) + (\gamma_{40} + u_{4j})(\text{Anne çalışma}) + (\gamma_{50} + u_{5j})(\text{Baba çalışma}) + (\gamma_{60} + u_{6j})(\text{Anne eğitim}) + (\gamma_{70} + u_{7j})(\text{Baba eğitim}) + (\gamma_{80} + u_{8j})(\text{Anne meslek}) + (\gamma_{90} + u_{9j})(\text{Baba meslek}) + (\gamma_{100} + u_{10j})(\text{Sosyal güvence}) + (\gamma_{110} + u_{11j})(\text{Kardeş sayısı}) + (\gamma_{120} + u_{12j})(\text{Okula giden kardeş sayısı}) + (\gamma_{130} + u_{13j})(\text{Okulöncesi eğitim alma durumu}) + (\gamma_{140} + u_{14j})(\text{Evdeki ders dışı kitap sayısı}) + (\gamma_{150} + u_{15j})(\text{Hane geliri}) + (\gamma_{160} + u_{16j})(\text{Okul iklim algısı}) + r_{ij}$$

Düzy-1 değişkenleri ile kurulan modelin anlamlılığı Sapma (Deviance) değerinin anlamlılığıyla tespit edilir (Garson, 2013; akt., Karakoç-Alatlı, 2020). Analiz sonuçlarına göre Düzy-1 modeli anlamlıdır ($\chi^2=37.852$, $p<0.05$). Tablo 3'te Düzy-1 değişkenlerinin anlamlılık düzeylerine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3*Birinci Düzyde Rastlantısal Katsayı Modeline İlişkin Sabit Etkilerin Tahmini*

Sabit Etkiler	Katsayılar	Standart Hata	t-oranı	s.d.
Genel Uyum Ortalaması, γ_{00}	67.716	3.202	21.148*	
Akademik başarı puanı, γ_{10}	0.074	0.064	1.165	
Cinsiyet, γ_{20}	0.384	1.019	0.377	
Anne baba birlikteliği, γ_{30}	0.716	1.408	0.508	
Anne çalışma, γ_{40}	-0.537	2.431	-0.221	
Baba çalışma, γ_{50}	-0.304	1.283	-0.237	
Anne eğitim, γ_{60}	-0.384	0.174	-2.203*	
Baba eğitim, γ_{70}	-0.085	0.154	-0.553	
Anne meslek, γ_{80}	1.076	2.451	0.439	757
Baba meslek, γ_{90}	-0.697	1.343	-0.519	
Sosyal güvence, γ_{100}	-1.689	1.281	-1.319	
Kardeş sayısı, γ_{110}	0.167	0.399	0.419	
Okula giden kardeş sayısı, γ_{120}	-0.226	0.469	-0.481	
Okulöncesi eğitim alma durumu, γ_{130}	1.289	0.927	1.391	
Evdeki ders dışı kitap sayısı, γ_{140}	1.008	1.013	0.994	
Hane geliri, γ_{150}	-0.818	1.024	-0.799	
Okul iklim algısı, γ_{160}	0.530	0.034	15.449*	

* $p<0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, anne eğitim düzeyi ve okul iklim algısı değişkenleri okula uyumunun anlamlı birer yordayıcısı olarak belirlenmiştir ($p<0.05$). Buna göre, annelerin eğitimindeki bir yıllık artış öğrencilerin okul uyum puanlarında 0,384 puan düşüşe neden olmuştur. Öte yandan öğrencilerin okul iklim algısında bir birimlik artış öğrencilerin okula uyum puanlarında 0,530 puanlık artışa neden olmuştur.

Akademik başarı puanı bir birim artan öğrenciler (0.074 puan), cinsiyeti kız olanların (0.384 puan), anne babası birlikte olanların (0.716 puan), annesinin mesleği olanların (1,076 puan), kardeş sayısı bir birim fazla olanların (0.167 puan), okulöncesi eğitim almış olanların (1.289 puan) ve evdeki ders dışı kitap sayısı 25 ya da üzerinde olanların (1.008 puan) $p<0.05$ düzeyinde anlamlı

olmamakla birlikte okula uyum puanları daha yüksektir. Okula giden kardeş sayısındaki bir birimlik artış (- 0.226 puan), annenin ev hanımı olması (-0.537 puan), babanın çalışmaması (-0.304 puan), baba eğitim düzeyinin bir yıl artması (-0.085 puan), babanın çiftçi olması (-0.697 puan), hanede sosyal güvence olmaması (-1.689 puan), hane gelirinin asgari ücretin altında olması (-0.818) $p < .05$ düzeyinde anlamlı olmamakla birlikte, okula uyum puanlarını düşürmüştür. Öğrencilerin okula uyum puanlarını açıklayan Düzey-1 değişkenlerinin varyans bileşenleri tahmini Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Birinci Düzey Rastlantısal Katsayı Modeline İlişkin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Tesadüfî Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşenleri	sd	χ^2
Okul Ortalaması, u_{0j}	3.22	10.39	4	37.852*
Düzey-1 Etkisi, r_{ij}	12.15	147.68		

* $p < .05$

Tablo 4'te okula uyum puanlarının varyansı ve okul düzeyi için varyansın seçkisiz etkisinin manidarlığı testine ilişkin bulgular vardır. Buna göre, okula uyum puanı için iki modelle kestirilen varyans değerleri karşılaştırılarak açıklanan varyans oranı indeksi elde edilebilir. Düzey-1'de açıklanan varyans oranı $(198.84 - 147.68 / 198.84)$ %26'dır. Bu bulgu, öğrencilerin okula uyum puanına ilişkin varyansın yaklaşık %26'sının yukarıda verilen öğrenci düzeyi değişkenleri ile açıklandığını göstermektedir. Öğrenci düzeyinde kurulan modelin güvenilirliği yaklaşık 0.90 olarak kestirilmiştir. Buna göre kestirimin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okula uyumuyla ilişkili okul değişkenlerinin incelenmesi

Araştırmanın diğer bir amaç sorusu ise, okula uyuma ilişkin okul düzeyi (Düzey-2) değişkenlerini belirlemektir. Bu amaç için "Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli" kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okula uyum düzeylerine ilişkin ele alınan okul değişkenleri "öğrenci-derslik" ve "öğrenci-öğretmen" oranlarıdır.

Düzey-1:

$$UYUM_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Düzey-2:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{Öğrenci/derslik oranı}_j) + \gamma_{02}(\text{Öğrenci/öğretmen oranı}_j) + u_{0j}$$

Birleştirilmiş model:

$$UYUM_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{Öğrenci/derslik oranı}_j) + \gamma_{02}(\text{Öğrenci/öğretmen oranı}_j) + u_{0j} + r_{ij}$$

Düzey-2'ye (okul) yönelik kurulan modele ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

İkinci Düzeyde Rastlantısal Katsayı Modeline İlişkin Sabit Etkilerin Tahmini

Sabit Etkiler	Katsayılar	Standart Hata	t-oranı	s.d.
Genel Uyum Ortalaması, γ_{00}	63.69	0.81	78.71*	
Öğrenci/derslik oranı, γ_{01}	-0.43	0.26	-1.64	2
Öğrenci/öğretmen oranı, γ_{02}	0.65	0.15	4.45*	

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, okul düzeyi değişkenlerinden bir öğretmene düşen öğrenci sayısının okula uyumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($t=4,45$, $p<.05$). Buna göre, bir öğretmene düşen öğrenci sayısında bir birimlik artış, uyum puanlarında 0,65 puanlık artışa neden olmaktadır. Okul düzeyi değişkenlerinden derslik başına düşen öğrenci sayısı ($t=-1,64$, $p>.05$) öğrencilerin okula uyum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı olmamakla birlikte derslik başına düşen öğrenci sayısında bir birimlik artış öğrencilerin uyum puanlarında (-0,43 puan) düşüşe neden olmuştur.

Tablo 6

İkinci Düzey Rastlantısal Katsayı Modeline İlişkin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Tesadüfi Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşenleri	sd	χ^2
Okul Ortalaması, u_{0j}	2,55	6.48	2	12.10*
Düzey-1 Etkisi, r_{ij}	14.10	198.81		

* $p<.05$

Tablo 6'da modele Düzey-2 değişkenlerinin eklenmesi ile hesaplanan varyans verilmiştir. Araştırmada, ortalama okula uyum düzeyi için iki modelle kestirilen varyans değerleri karşılaştırılarak açıklanan varyans oranı indeksi elde edilmiştir. Düzey-2'de açıklanan varyans oranı $[(10.59-6.48)/10.59]$ 0.39 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, öğrencilerin okula uyum düzeylerindeki okullar arası varyansın %39'u Düzey-2 değişkenleri tarafından açıklanır. Uyum puanlarının ortalama Düzey-2 değişkenleri kontrol altına alındıktan sonra okullar arasındaki varyansın oranı $[6.48/(6.48+198.81)]$ 0.03 olarak hesaplanmıştır. Ortalama okul değişkenleri kontrol altına alındıktan sonra uyum puanlarındaki varyansın yaklaşık %3'ü okullar arasındadır. Bağımlı değişken olarak ortalamalar modelinin analizinde okula uyum ortalaması için güvenilirlik yaklaşık %81 olarak kestirilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt amacı, öğrencilerin okula uyum düzeylerinin okullar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkindir. Çalışmada öğrencilerin uyum düzeyleri, okullar arasında anlamlı farklılık göstermiştir. Bu farklılık, okulların ortam ve olanakları ile ilgili olabileceği gibi, öğrenciye ilişkin değişkenlerle de ilişkili olabilir. Türkiye'de okullar arası başarı farklılıkları uzun süredir eğitimde nitelik ve eşitlik tartışmalarının odağındadır. Özellikle okulların ortam ve olanaklarından kaynaklı eşitsizliklerin eğitimin niteliğini ve öğrencilerin akademik başarısını etkilediğine ilişkin araştırmalar mevcuttur (Aslan, 2015; Bakış, Levent, İnsel ve Polat, 2009). Üstelik bu sorun yalnızca Türkiye'ye özgü de değildir. 1960'lı yıllardan bu yana yürütülen etkili okul araştırmaları, eğitimde niteliği yükseltmek ve eşitsizlikleri azaltabilmek için ağırlıklı olarak okula yönelik değişkenlere odaklanmıştır (Balcı, 1988; Cohn ve Rossmiller, 1987; Hesapçoğlu, 1991). Türkiye'de okulların ortam ve olanaklarından kaynaklı eşitsizlikler, alt yapı yetersizlikleri, plansızlık, okullar arasında asgari standartların sağlanamamış olması, öğretmen yetersizlikleri ve nitelikleri gibi sistemin kronikleşmiş çok sayıda sorunu vardır (Aslan, 2021; Hesapçoğlu ve Dünder, 2011).

Araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin uyum puanlarındaki farklılıklar %5 olasılıkla okullara ait değişkenlerden, %95 olasılıkla öğrenci düzeyindeki değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Araştırmanın ortaya koyduğu bu bulgu, özellikle okula uyumda, öğrenciye ilişkin değişkenlerin daha belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada anne eğitim düzeyi ve öğrencinin okul iklim algısı, okula uyumunun anlamlı birer yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Öğrenci düzeyinde açıklanan varyansın %26'sını bu iki değişken oluşturmaktadır. Annelerin eğitim düzeyi ile okula uyum puanları arasında negatif bir ilişki vardır. Annelerin eğitim düzeyleri yükseldikçe çocukların okula uyum puanları düşmektedir. Aynı ilişki anlamlı bir fark olmamakla birlikte baba eğitim düzeyi için de geçerlidir. Bu, beklenen bir sonuç değildir. Çünkü anne ve baba eğitim düzeyinin yüksek olması, eğitimle ilgili değerlendirmelerde çoğunlukla olumlu bir parametre olarak ele alınmaktadır. Anne-babanın eğitim düzeyinin yükselmesi, çocuğun eğitimine ilişkin beklenti düzeyini yükseltiyor ve bu durum öğrencide uyumsuzluk yaratıyor olabilir. Benzer biçimde ebeveynlerin eğitim düzeyinin yükselmesi, daha bilinçli çocuk yetiştirme süreçleri nedeniyle, çocuğun özgüvenini artırıcı bir etkiye neden oluyor olabilir. Bu ise çocuğun okul kurallarını sorgulamasına, itiraz etmesine ve/veya itaat etmemesine, dolayısıyla uyum düzeylerinin düşmesine neden oluyor olabilir.

Bu araştırmada beklenenin aksine öğrencilerin akademik başarıları ile uyum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu, akademik başarı oranı düşük öğrencilerin ağırlıklı olarak meslek liselerinde toplanmış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ancak alanyazında bu araştırmanın aksine farklı kademelerde yürütülen araştırmalarda öğrencilerin akademik başarıları ile okula uyum düzeyleri arasında pozitif bir korelasyon olduğu ya da okula uyum düzeyleri yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğuna ilişkin sonuçlar vardır (Cadwallader, Garza ve Wagner, 2002; Estell ve diğ., 2007; Ripple ve Luthar, 2000; Yeo ve Clarke, 2006).

Araştırmada uyum puanları açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer bir bulgu Kalkan'ın (2020) ilkökul kademesinde yaptığı araştırmasında da vardır. Bu beklenen bir sonuç değildir. Çünkü geleneksel bakış açısının baskın olduğu Türkiye gibi ataerkil toplumlarda, kız çocuklarının daha uyumlu/uysal olması beklenen bir durumdur. Nitekim farklı kademelerde görev yapan 263 öğretmen ile gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmenlerin %11,4'ü, kız öğrencileri erkeklere göre daha uysal ve uyumlu olduklarını ifade eden metaforlarla kız çocuklarını tanımlamışlardır (Aslan, 2021). Öte yandan, alan yazında kızların okula uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit eden araştırmalar mevcuttur (Bhagat ve Baliya, 2016; Paramnik, Saha ve Mondal, 2014)

Araştırmada analiz edilen değişkenlerden biri de ebeveynlerin birlikteliğidir. Ebeveynlerin birlikteliği açısından öğrencilerin uyum puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonucu destekleyen araştırmalar vardır. Örneğin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 32 kişilik bir örnekleme, boşanmanın okul davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sonuçlar, ebeveyn ilişkileri değişkenlerinin (etkileşimin sıklığı ve kalitesi gibi) çocukların okul davranışları üzerinde, ebeveynlerinin medeni durumundan daha belirleyici olduğu bulunmuştur (Joan ve Gloria, 1990). Ancak alan yazında farklı bulgular da vardır. Örneğin boşanmış ve birlikte yaşayan ebeveynlerle yapılan bir karşılaştırmada, ebeveynleri boşanmış olan çocukların, daha fazla davranış

sorunları, psikolojik uyumsuzluk belirtisi, düşük akademik başarı, sosyal zorluk ve zayıf benlik sergilediklerine ilişkin sonuçlara varılmıştır (Behrman ve Quinn, 1994).

Annesinin mesleği olan çocukların okula uyum puanları daha yüksekken; babası çiftçi olan, çalışmayan, hanesinde sosyal güvence olmayan ve/veya hane geliri asgari ücretin altında olan ailelerdeki çocukların okula uyum puanlarının, diğerlerinden anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenler birlikte ele alındığında, çocuğun ailesinin sosyoekonomik ve sosyokültürel durumu ile okula uyumu arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Araştırmada bu farklılığın, uyum puanları üzerinden göreceli olarak düşük çıkması, özellikle Türkiye’de mesleki ve teknik liselere giden öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun sosyoekonomik düzeyinin düşük olması ile ilişkili olabilir. Nitekim araştırmanın demografik verileri bu tespiti desteklemektedir. Öte yandan sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler, çocuğun eğitimini, akademik başarı başta olmak üzere çeşitli açılardan etkilemektedir. Nitekim erken çocukluk dönemine ilişkin yapılan bir araştırmada, ailelerin sosyoekonomik statüsü ile çocukların okul uyumları arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur (Miech, Essex ve Goldsmith, 2001). Başka bir araştırmada, ebeveynlerin çocuklarına sağladığı ev ortamının öğrencilerin okul uyumunun önemli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. İlkokul çağında 473 çocukla gerçekleştirilen araştırmada, okula başlamadan önceki yoksulluk durumu; Matematik ve Okuma puanlarındaki düşüklüğü ve okuldaki antisosyal davranışlardaki artışı açıklamıştır (Dubow ve Ippolito, 1994). Bourdieu (2015), varlıklı ailelerdeki çocukların yoksullara göre okulda daha avantajlı olduğunu söyler. Bu durumu ailelerin kültürel sermaye farklılıkları ile açıklamaktadır. Nitekim mevcut araştırmada evdeki ders dışı kitap sayısı 25 ya da üzerinde olanların anlamlı olmamakla birlikte okula uyum puanları daha yüksektir. Bourdieu, kültürel sermayesi yüksek olan ailelerden gelen çocukların, okulun kodlarına daha yakın olduklarını ifade ederek, bu durumun yoksullara göre okul yaşamında önemli bir avantaj yarattığını söyler. Okula uyumu, bu avantajlar çerçevesinde değerlendirmek mümkündür.

Anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte öğrencilerin evdeki kardeş sayısı arttıkça, okula uyum puanları artmış; buna karşın okula giden kardeş sayısı arttıkça uyum puanları düşmüştür. Bu aslında beklenen bir sonuç değildir. Beklenti, okula giden kardeş sayısının artması ile uyum puanlarının da artacağı biçimindedir. Çünkü okul yaşantısı, kurallar, okulun öğrenciden beklediği davranışlar vb. açılardan kardeşler arasında ev ortamında bir paylaşımın/etkileşimin olabileceği ve bunun ise uyum puanlarını olumlu etkileyebileceği şeklindedir. Ancak ulusal alanyazında ortaöğretim düzeyinde bu değişkenin ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte, özellikle okulöncesi eğitim ve ilköğretime dönük olarak yapılan araştırmalar, bu araştırmanın bulgularını desteklemiştir. İlgili araştırmalarda kardeş sayısı, çocuğun okula uyumunu açıklayan değişkenlerden biri değildir (Kaya ve Akgün, 2016). Bu araştırmanın sonucuna göre okula giden kardeş sayısının da çocuğun okula uyumunu açıklayan bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Okulöncesi eğitim almış olmak, özellikle ilköğretim kademesine yönelik olarak yapılan araştırmalarda, uyumu etkileyen bir değişken olarak belirlenmiştir (Canbulat, 2017). Ancak bu araştırmada okulöncesi eğitim alan öğrencilerin uyum puanları yüksek olmakla birlikte, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç, eğitim kademeleri yükseldikçe okulöncesi eğitimin, okula uyuma ilişkin etkisinin zayıfladığı ya da ortadan kalktığı anlamına gelebilir.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara göre okul iklim algısı, okula uyumu açıklayan en önemli değişkendir. Okul iklimine ilişkin algı yükseldikçe öğrencilerin uyum düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin okul iklim algısında bir birimlik artış, okula uyum puanlarında 0,53 puanlık artışa neden olmuştur. Bu bulguyu destekleyen çeşitli araştırmalar vardır. Alanyazında, okul iklimi ile akademik başarı başta olmak üzere, eğitimsel çıktılar (Cook, Murphy ve Hunt, 2000; Hoy, Tarter ve Hoy, 2006; Lee ve Burkam, 2003; Wang ve Degol, 2016), öğrenci davranışları (Espelage, Polanin ve Low, 2014; McEvoy ve Welker, 2000) ve okul uyumu (Norris, Christine ve Michael, 1997; Schattner, 1997) arasında olumlu ilişki olduğunu açıklayan araştırmalar vardır. Örneğin, öğretmen öğrenci iletişiminin olumlu olmasının, okul terklerinde en kritik sınıflardan biri olan dokuzuncu sınıflarda, öğrencilerin uyum düzeylerini olumlu düzeyde etkilediğine ilişkin sonuçlar elde edilmiştir (Longobardi, Prino, Marengo ve Settanni, 2016). Benzer biçimde öğrenci öğretmen davranışlarındaki hem yakınlık hem de çatışmanın öğrencilerin davranışlarını, sınıf içi uyumlarını ve akademik başarılarını etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Olumlu ilişkilerin olduğu okullarda, öğrencilerin daha az devamsızlık yaptıkları, okul terklerinin azaldığı ve suç faaliyetine girme riskinin düştüğü görülmektedir (Finn, 1993; Hamre ve Pianta, 2005). Okul memnuniyeti, öğrencilerin okula uyum düzeylerine ilişkin bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Sekiz okul bölgesi ve 2049 ortaokul ve lise öğrencisi ile gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin okul memnuniyeti ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Zullig, Huebner ve Patton, 2011).

Araştırmanın üçüncü alt amacı, öğrencilerin okula uyumunu etkileyen okul düzeyi değişkenlerini belirlemektir. Okul boyutunda öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısı olmak üzere iki değişken ele alınmıştır. Araştırmada, öğrenci-öğretmen oranının, öğrencilerin okula uyum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bir öğretmene düşen öğrenci sayısında bir birimlik artış, öğrencilerin okula uyumunda 0,65 puan artışa neden olmaktadır. Ulaşılan bu sonuca ilişkin alanyazında bir araştırma bulgusuna rastlanmamakla birlikte, bu bulgu beklenen bir durum değildir. Özellikle öğrenci-öğretmen oranlarının düşük olması, öğrencilerin öğretmenler tarafından daha iyi tanınmasına ya da daha etkili bir iletişim kurulmasına olanak sağlayacağı için eğitimde hedeflenen bir durumdur. Bu aynı zamanda öğrencilerin okul uyumunda da olumlu bir etki yaratabilir. Nitekim İsveç'te 829 lise öğrencisi ile yürütülen bir araştırmada öğretmenlerle ilişkilerin zaman içinde nasıl geliştiği ve olası değişikliklerin gençlerin okul uyumunu nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmada üç farklı düzeyde öğretmen ilişki yönergesi (ortalama, yüksek ve düşük ilişki düzeyi) test edilmiştir. Üç yıl içinde ortalama ilişki düzeyinde olan öğrencilerin okul uyumlarında önemli bir değişim olmazken, yüksek ilişki yönergesindeki öğrencilerin, ortalamadaki öğrencilere göre, daha fazla okul memnuniyeti, daha yüksek başarı ve daha düşük başarısızlık gösterdikleri tespit edilmiştir. Öte yandan düşük yönergedeki öğrencilerin okul uyumunda ise gerileme bulunmuştur. Araştırma, öğretmen-öğrenci iletişiminin okula uyumda önemli değişken olduğunu göstermiştir (Bayram-Özdemir ve Özdemir, 2020).

Okul düzeyindeki diğer değişken ise derslik başına düşen öğrenci sayısıdır. Bu değişken açısından öğrencilerin uyum puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu, beklenen bir sonuç değildir. Çünkü sınıf yönetimi alanında yapılan araştırmalar, öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda olumsuz öğrenci davranışlarının görülme sıklığının arttığını ve sınıf yönetimi sorunları ile uyum sorunları

ortaya çıkardığını göstermektedir (Kine ve Marans, 1979). Dolayısıyla olumsuz öğrenci davranışları ile okula uyum arasında bir ilişki vardır. Olumsuz öğrenci davranışı gösteren öğrencilerin okula uyum düzeylerinin düşük olduğu ve okul terki eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir (Zorbaz ve Özer, 2020; Taylı, 2008).

Türkiye’de meslek liseleri, hiçbir tercihine yerleşememiş öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir türe dönüşmüş durumdadır. Oysa planlı kalkınma sürecinin başlangıcı olan 1960’lı yıllardan bu yana, neredeyse tüm kalkınma planlarında en fazla vurgu yapılan eğitim tür ve düzeyi meslek liseleridir (Küçük, 2012). Bu çelişki, Türkiye’de özellikle mesleki eğitime ilişkin izlenen eğitim politikalarının planlama perspektifinden uzak olduğu anlamına gelebilir. Öte yandan bu durum, mesleki eğitime ilişkin daha fazla araştırma yapılmasını, farklı açılardan bu liselerin içinde bulunduğu durumun incelenmesini gerektirmektedir. Nitekim bu araştırmada mesleki ve teknik lise öğrencilerinin okula uyum düzeylerini yordayan değişkenler incelenmiştir. Bu durum, genellenebilirlik açısından bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Çalışmanın, diğer lise türlerini de kapsayacak biçimde ve daha geniş bir örnekleme yapılması önerilmektedir.

Çalışmada iki değişkenin önemli olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan birincisi öğrencilerin okul iklim algısıdır. Okul iklim algısı, okula uyumu en fazla açıklayan değişkendir. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı’nın iklimi etkileyen değişkenler konusunda; tüm okul yöneticilerini hizmetiçi eğitimlerden geçirmesi ve özellikle yöneticilerin okul içi iletişim biçimlerine karşı duyarlı olması; okulun informal yanını etkileyen süreçleri güçlendirmesi önerilmektedir. Ayrıca Türkiye’de mesleki eğitimin geliştirilmesi bakımından, özellikle bu okulların iklimine odaklanan nitel desenle yürütülen araştırmaların yapılması elzemdir. Bu araştırmanın alanyazın ile örtüşmeyen, özellikle anne eğitim düzeyinin okula uyumda olumsuz etkisinin, daha geniş bir örneklem üzerinden ve farklı lise türleriyle incelenmesi önerilmektedir. Çünkü ebeveynlerin kültürel sermayesi, eğitimde önemli ve olumlu bir parametredir.

Kaynakça

- Aksu, G., Güzeller, C. O. ve Eser, M. T. (2017). Öğrencilerin matematik okuryazarlığı performanslarının aşamalı doğrusal model (HLM) ile incelenmesi: PISA 2012 Türkiye örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 247-266, doi: 10.15390/EB.2017.6956
- Alıcı, D. (2013). Okula Yönelik Tutum Ölçeği’nin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 318-331.
- Althusser, L. (2006). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. İstanbul: İthaki.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar*. İstanbul: Kalkedon.
- Apple, M. W. ve Beane J. A. (2011). *Demokratik okullar*. Ankara: Dipnot.
- Aslan, G. (2015). An analysis regarding the equality perceptions of educational administrators. *The Anthropologist*, 20(1-2), 40-49, doi: 10.1080/09720.073.2015.11891722
- Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 204-242, doi: 10.14689/enad.25.9
- Atar, H. Y. ve Atar, B. (2012). Türk eğitim reformunun öğrencilerin TIMSS 2007 fen başarılarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2621-2636.

- Bakış, O., Levent, H., İnsel, A. ve Polat, S. (2009). *Türkiye’de eğitime erişimin belirleyicileri*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Balkaya, İ. ve Tuğrul, B. (1998). *Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulları Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Bayram Özdemir, S. ve Özdemir, M. (2020). How do adolescents’ perceptions of relationships with teachers change during upper-secondary school years? *Journal of Youth and Adolescence*, 49(4), 921-935, doi: 10.1007/s10964.019.01155-3
- Behrman, R. E. ve Quinn, L. S. (1994). Children and divorce: Overview and analysis. *The Future of Children*, 4(1), 4-14.
- Bhagat, P. ve Baliya, J. N. (2016). Self-efficacy and adjustment of secondary school students in relation to their gender and academic achievement. *International Peer Reviewed Refereed Journal*, III (VIII), 9-17.
- Bourdieu, P ve Passeron, J-C. (2019). *Yeniden üretim*. Ankara: Heretik.
- Bourdieu, P. (2015). *Pratik nedenler*. İstanbul: Hil.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1-18, doi: 10.2307/3090251
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Cadwallader, T., Garza, N. ve Wagner, M. (2002). *Participation in extracurricular activities*. www.nlts2.org/reports/2003_04-2/nlts2_report_2003_04-2_ch4.pdf adresinden alınmıştır.
- Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3). 1274-1288.
- Carbonaro, W. J. (1998). A little help from my friend’s parents: Intergenerational closure and educational outcomes. *Sociology of Education*, 71, 295-313.
- Cohn, E. ve Rossmiller, R. A. (1987). Research on effective schools: Implications for less developed countries. *Comparative Education Review*, 31(3), 377-399.
- Cook, T. D., Murphy, R. F. ve Hunt, H. D. (2000). Comer’s school development program in Chicago: A theory based evaluation. *American Educational Research Journal*, 37, 535-597.
- Çağlar, D. (1981). *Uyumsuz çocuklar ve eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:103.
- Çakır, R. ve Çolak, C. (2019) Lise öğrencilerinin okul terki riskine ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 269-286.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği’nin (OiÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Dubow, E. F. ve Ippolito, M. F. (1994). Effects of poverty and quality of the home environment on changes in the academic and behavioral adjustment of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(4), 401-412, doi: 10.1207/s15374424jccp2304_6.
- ERG. (2010). *PISA 2009 sonuçlarına ilişkin değerlendirme*. İstanbul: ERG.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R. ve Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287-305, doi: 10.1037/spq0000072.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Thompson, J. H., Hutchins, B. C. ve McDonough, E. M. (2007). Patterns of middle school adjustment and ninth grade adaptation of rural African American youth: Grades and substance use. *Journal of Youth Adolescent*, 36(4), 477-487, doi: 10.1007/s10964.007.9167-5

- Finn, J. D. (1993). *School Engagement and Students at Risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Report No: NCES-93-470.
- Giambona, F. ve Porcu, M. (2015). Student background determinants of reading achievement in Italy. A quantile regression analysis. *International Journal of Educational Development*, 44, 95-107, doi: 10.1016/j.ijedudev.2015.07.005
- Gülşay Ogelman, H. ve Erten Sarıkaya, H. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların okula uyum düzeylerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki yıllık boylamsal çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 417-434, doi: 10.9761/JASSS1658
- Gülşay, H. (2011). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *NWSA E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 139-146.
- Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967, doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hesapçiođlu, M. (1991). Etkili okul araştırmaları, eğitimde nitelik geliştirme. *Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu (13-14 Nisan)*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi.
- Hesapçiođlu, M. ve Dünder, S. (2011). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği ve postmodernizm*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, uygulama ve araştırma* (Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425-446.
- Joan I. W. ve Gloria J. L. (1990). The Coparental relationship of divorced spouses. *Journal of Divorce & Remarriage*, 14(1), 81-96, doi: 10.1300/J087v14n01_07.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalçılar, Z. (2019). *Dünden bugüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.
- Kalkan, F. (2020). İlkokul öğrencilerinin okula uyumlarının incelenmesi: Ölçek geliştirme çalışması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Karakoç Alatlı, B. (2020). Öğrencilerin fen okuryazarlığı performanslarının Aşamalı Doğrusal Modelleme ile incelenmesi: PISA 2015 Türkiye ve Singapur karşılaştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 17-49, doi: 10.15390/EB.2020.8188
- Kaya, Ö. S. ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324, doi: 10.17051/io.2016.51992
- Kine, J. ve Marans R.W. (1979). *The physical environment and the learning process: a survey of recent research, unesco division of educational policy and planning*. University of Michigan, America: Survey Research Center and the Architecture Research Laboratory.
- Küçüker, E. (2012). Türkiye'de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 9-26.
- Lee, V. E. ve Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40, 353-393, doi: 10.3102%2F000.283.12040002353
- Liu, J., Peng, P. ve Luo, L. (2020). The relation between family socioeconomic status and academic achievement in China: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 49-76, doi: 10.1007/s10648.019.09494-0
- Long, H. ve Pang, W. (2016). Family socioeconomic status, parental expectations, and adolescents' academic achievements: A case of China. *Educational Research and Evaluation*, 22(5-6), 283-304, doi: 10.1080/13803.611.2016.1237369
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D. ve Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Front Psychol.* 7, 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01988

- McEvoy, A. ve Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: a critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 130-140, doi: 10.1177%2F106.342.660000800301
- MEB (2018). *Türkiye’de meslekî ve teknik eğitimin görünümü*. Ankara: MEB Eğitim Analizi ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:1
- MEB (2019). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018/2019 yılı*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları.
- MEB ve UNICEF. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. Ankara: MEB.
- Miech, R., Essex, M. J. ve Goldsmith, H. H. (2001). Socioeconomic status and the adjustment to school: The role of self-regulation during early childhood. *Sociology of Education*, 74(2), 102-120.
- Norris M. H., Christine, E. ve Michael, B. A. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329, doi: 10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Oral, I. ve Mcgivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analizi*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Ozankaya, Ö. (1986). *Toplumbilim*. İstanbul: Tekin.
- Özgüven, İ. E. (2009). *Evlilik ve Aile Terapisi*. Ankara: PDR.
- Paramnik, J., Saha, B. ve Mondal, C. B. (2014). Adjustment of secondary school students with respect to gender and residence. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1138-1143, doi: 10.12691/education-2-12-2
- Ripple, C. H. ve Luthar, S. S. (2000). Academic risk among inner-city adolescents: The role of personal attributes. *Journal of School Psychology*, 38(3), 277-298, doi: 10.1016/S0022-4405(00)00032-7
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropout: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57, 101-121.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 31(3), 609-627.
- Schattner, V. E. (1997). Interpersonal problem solving skills in adolescents with school adjustment problems. (Unpublished doctoral dissertation). Hofstra University, New York.
- Şahin, F. (2021). *Çok düzeyli modeller: SPSS ve HLM uygulamaları*. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Yayınları.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417-453, doi: 10.3102%2F003.465.43075003417
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. ve Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566, doi: 10.12738/estp.2013.3.1398
- Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: Okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89-101.
- Taymaz, H. (2019). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Wang, M-T. ve Degol, J. L. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352, doi: 10.1007/s10648.015.9319-1
- Yeo, L. S. ve Clarke, C. (2006). Adjustment to the first year in school a Singapore perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 55-68, doi: 10.1080/135.029.30285209911
- Zorbaz, O. ve Özer, A. (2020). Okul terk riskini etkileyen öğrenci özellikleri, bir okuldan diğerine farklı mıdır? *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 191-210, doi: 10.15390/EB.2020.8266
- Zullig, K., Huebner, E. S. ve Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48, 122-145, doi: 10.1002/pits.20532

Kurumsal İtibar ve Akademik Entelektüel Sermaye Arasındaki İlişkide Öğretim Elemanlarının Yenilikçi Davranışlarının Aracı Rolü: Marmara Üniversitesinde Bir Araştırma*

Mediating Role of Faculty Staff's Innovative Behavior on the Relationship Between Corporate Reputation and Academic Intellectual Capital: A Study at Marmara University

Uğur ÖZALP**
Münevver ÇETİN***

Öz

Bu çalışmanın amacı, Marmara Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin algılarına dayalı olarak üniversitenin kurumsal itibarı ile üniversitenin akademik entelektüel sermaye düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek, öğretim elemanlarının algılanan yenilikçi davranışlarının bu ilişkide aracılık rolü olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın katılımcıları Marmara Üniversitesinde 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören öğrenciler arasından fakülte/yüksekokul öğrenci sayılarına göre tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 458 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Yapısal eşitlik modeli ile gerçekleştirilen bu nicel çalışmanın katılımcılarının kurumsal itibara ilişkin algılarını ölçmek için RepTrak Ölçeği, öğretim elemanlarının algılanan yenilikçi davranışlarını ölçmek için Yenilikçi Davranış Ölçeği ve katılımcıların Marmara Üniversitesinin sahip olduğu akademik entelektüel sermaye düzeyine ilişkin algılarını ölçmek için Akademik Entelektüel Sermaye ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi R (versiyon 4.1.2) kullanılarak RStudio (versiyon 2021.09.1, build 372) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Marmara Üniversitesi'nin kurumsal itibarı ile akademik entelektüel sermayesi arasındaki ilişkide öğretim üyelerinin yenilikçi davranışlarının aracı role sahip olduğu tespit edilmiştir.

* Bu çalışma, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan "Kurumsal İtibar, Öğretim Elemanlarının Yenilikçi Davranışları ve Akademik Entelektüel Sermaye: Bir Yükseköğretim Kurumunda Karma Yöntem Çalışması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, ozalp.ugur@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-6790-5304

*** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, muneverolcum@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-1203-9098

Anahtar Kelimeler: kurumsal itibar, yenilikçi davranış, akademik entelektüel sermaye, entelektüel sermaye, yükseköğretim

Abstract

The aims of this study are to examine the relationship between a university's levels of corporate reputation and academic intellectual capital based on the perceptions of the students studying at Marmara University and to reveal whether the perceived innovative behaviors of the faculty staff have a mediating role in this relationship. The research participants consist of 458 undergraduate students studying at Marmara University in the 2021 Spring semester who were selected using the stratified sampling method based on the number of students per faculty. This quantitative study was carried out using structural equation modeling as well as the RepTrak Scale for measuring the participants' perceptions regarding corporate reputation, the Innovative Work Behavior Scale for measuring their perceptions regarding the faculty's innovative behaviors, and the Academic Intellectual Capital Scale for measuring participants' perceptions regarding Marmara University's level of academic intellectual capital. The data were analyzed using the programming language R (ver. 4.1.2) and the software RStudio (ver. 2021.09.1, build 372). Based on the study results of the study, faculty members' innovative behaviors have been determined to have a mediating role on the relationship between Marmara University's levels of corporate reputation and academic intellectual capital.

Keywords: corporate reputation, innovative behavior, academic intellectual capital, intellectual capital, higher education

Summary

Introduction

Reputation is a primary target for higher education institutions. Having a high corporate reputation turns higher education institutions into centers attracting both distinguished academic staff as well as more skilled students. Thus, these institutions may gain a competitive advantage (Coulson et al., 2011). In order to manage corporate reputation, one needs to identify and analyze it (Helm, 2011). From this point of view, measuring corporate reputation may lead to enhancing organizational culture, leadership, and management processes in higher education institutions.

Intellectual capital is a term organizations use for overcoming issues that arise during planning, analysis, cooperation, and change due to causes from the Fourth Industrial Revolution (el Hamdi et al., 2019; Mohamed, 2018; Schneider, 2018; Suciú & Năsulea, 2019). The struggle organizations undertake to increase their intellectual capital leads them to become more competitive in their markets (Çetin et al., 2017). Thus, one can infer that intellectual capital is another element of power organizations have in terms of competitive advantage. Inevitably, intellectual capital holds importance for higher education institutions that aim toward sustainable long-term development (Kelly, 2004; Matos et al., 2019b; Suciú & Năsulea, 2019).

Knowledge is the underlying force directing organizations to innovate (Karacan, 2004; Toraman et al., 2009; Wu & Sivalogathan, 2013). Higher education institutions hold place among innovation centers thanks to the human capital and knowledge they possess (Çetin, 2020). Higher education

institutions serve as national innovation centers, and for this reason, the intellectual capital they possess has great importance in terms of social benefits (Sánchez & Elena, 2006).

Corporate reputation is known to be one of the antecedents of innovation (Frare & Beuren, 2021; Sis Atabay & Şahin, 2021). Working in an organization with a positive corporate reputation is accompanied by the intention to display innovative behavior (Schaarschmidt, 2016; Yuan & Woodman, 2010). Also, a strong corporate reputation lets organizations keep their qualified members as well as attract more skilled candidates (Liu, 2011; Saeed & Arshad, 2012). The organizational members who are the driving force of innovation turn knowledge into outputs by means of innovative behaviors (Liu et al., 2021). Faculty members in higher education institutions are expected to exhibit innovative behaviors because they have comprehensive knowledge regarding conceptual models and are able to perform versatile evaluations (Lambriex-Schmitz et al., 2020).

Marmara University was established in 1883 during the Ottoman era and is a higher education institution with a deep-rooted history. In 2021, Marmara University had 16 faculties, five colleges, and 11 graduate schools under its roof, with 762 professors, 385 associate professors, 569 assistant professors, 300 instructors, 900 research assistants, and 1,147 administrative staff working there (Marmara University, 2021a). Marmara University is home to 2.5% of the students in Turkey's 206 higher education institutions and 23.48% of these students in Istanbul. Marmara University has 7,346 students in associate degree programs, 50,520 students in undergraduate programs, 8,985 students in master's programs, and 4,340 students in PhD programs (Council of Higher Education [YÖK], 2022). In addition, Marmara University is listed as a higher education institution among reputable international higher education indexes such as Times Higher Education (THE), SCImago, and WEBOMETRICS (University Ranking by Academic Performance [URAP], 2022a, 2022b, 2022c).

This study investigates an answer to the following question within its scope: "Does the faculty staff's perceived innovative behavior have a statistically significant mediating role on the relationship between Marmara University's perceived levels of corporate reputation and the intellectual capital?" The study's results are expected to provide a conceptual model for policy makers regarding corporate reputation, faculty staff's innovative behaviors, and academic intellectual capita. The study is also expected to be able to provide a road map for the administrators of higher education institutions that want to increase their quality.

Method

This study uses structural equation modeling, which allows correlations between more than two variables to be explained (Hair et al, 2018). The study sample consists of 458 undergraduate students from 8 faculties and uses the stratified sampling method, with faculties being accepted as the strata. RepTrak is a scale developed by van Riel and Fombrun (2007) and adapted into Turkish by Üçok (2008); this study uses it for gathering the students' perceptions. The perceived innovative work behaviors of the faculty staff were collected using the Innovative Work Behavior Scale developed by de Jong and den Hartog (2017) and adapted to Turkish by Çimen and Yücel (2017). The Academic Intellectual Capital Scale was developed by Özalp and Çetin (2022) and has been used to gather the students' perceptions.

Findings and Results

The study's findings reveal a significant relationship to exist among corporate reputation, innovative behavior, and academic intellectual capital. The structural equation model was found to have good fit, and the perceived innovative behaviors of faculty staff were found to have a statistically significant mediating role in the model. Wu (2012) proposed that the development of innovative capacity and intellectual capital should be handled carefully in the context of higher education. Örnek and Ayas (2015) drew attention to the fact that innovative behavior and intellectual capital should be synchronized in order to reach the desired level of performance.

Giriş

Rekabetin hızla değişen doğası, örgütlerin paydaşlarının beklentilerini karşılama bağlamında diğerlerinden öne çıkmasını zorunlu kılmaktadır. Toplumların geleceğe dönük yüzünü temsil eden, yenilikçiliğin öncüsü olan, bilimsel teori ve pratik arasında köprü işlevi gören yükseköğretim kurumları da bu rekabetten etkilenmektedir. Yükseköğretim kurumlarının sahip olduğu akademik entelektüel sermaye, rekabet ortamında fark oluşturabilecek unsurlar arasında yer almaktadır. Bu çerçevede, yükseköğretim kurumları paydaşlarının kendisiyle ilgili olumlu algılara sahip olmasını hedef edinmekte, kurumsal itibarı öncelemektedir. Ancak her zaman algılanması arzu edilen itibar ile gerçekte algılanan itibar düzeyi arasında doğru orantı bulunmamaktadır.

Yükseköğretim kurumları için itibar, birincil hedeftir. Yüksek itibar, seçkin bir akademik kadro ve daha donanımlı öğrenciler için yükseköğretim kurumunu cazibe merkezi haline getirmektedir. Böylelikle yükseköğretim kurumunun rekabet edebilirliği artmaktadır (Coulson ve diğerleri, 2011). Kurumsal itibarı yönetebilmek için bu yapının tanımlanması, analiz edilmesi ve sentezlenmesi gerekmektedir (Helm, 2011). Örgütlerin faaliyet gösterdikleri alanların çeşitlilik göstermesiyle paralel olarak farklı faaliyetler yürüten örgütlerin kurumsal itibar göstergeleri de çeşitlilik göstermektedir. Dolayısıyla, kurumsal itibarın yönetilmesinin de bağlama göre farklılık göstermesi beklenmektedir (Šontaitė-Petkevičienė, 2015). Örgüt kültürü ve örgütteki liderlikten yoğun bir biçimde etkilenen kurumsal itibar, örgütün yönetsel durumunun bir yansıması olarak da değerlendirilebilir (Aula ve Heinonen, 2015; Laskin, 2013). Paydaşlar nezdinde örgütün ürün ve hizmetlerinin kalitesinin göstergesi olarak işlev gören kurumsal itibar algısının yüksek düzeyde olması, benzerleriyle yarış halinde olan yükseköğretim kurumlarının nitelikli iş gücü için cazibe merkezi olmasının da teminatıdır (Kemppainen, 2016; Korcsmáros ve diğerleri, 2021; Munisamy ve diğerleri, 2014). Buradan hareketle, kurumsal itibarın ölçülmesinin yükseköğretim kurumları için örgüt kültürü, liderlik ve yönetim süreçlerinin iyileştirilmesine olanak sağlayacağı dile getirilebilir. Bununla birlikte kurumsal itibarın tespit edilmesinin yükseköğretim kurumlarının yöneticileri için nitelikli öğrencilerin ve nitelikli iş gücünün kurumun bünyesine katılmasına yönelik yol haritasının belirlenmesi bakımından önemli bir adım oluşturacağı düşünülmektedir.

Entelektüel sermaye, dördüncü endüstri devriminin getirdiği teknolojik, ekonomik, sosyal, politik yeniliklerden kaynaklanan, yönetim alanında karşılaşılan planlama ve uygulama, strateji ve analiz, iş birliği, insan kaynakları, değişim ve liderlik gibi konularda ortaya çıkan zorlukların üstesinden

gelmeyi amaç edinmiş örgütlerin öncelik verdikleri kavramlar arasında yer almaktadır (el Hamdi ve diğerleri, 2019; Mohamed, 2018; Schneider, 2018; Suciü ve Näsulea, 2019). Örgütlerin sahip oldukları entelektüel sermayeyi artırma yönündeki girişimleri, rekabet edebilirliklerini de doğru orantılı olarak etkilemektedir (Çetin ve diğerleri, 2017). Dolayısıyla, entelektüel sermayenin, rekabet gücü açısından örgütün sahip olduğu önemli bir güç unsuru olduğu ifade edilebilir. Uzun vadeli ve sürdürülebilir gelişimi ilke edinmiş örgütlerin sahip oldukları yaratıcı ve yenilikçi potansiyeli ifade eden entelektüel sermaye, diğer tüm örgütler için olduğu kadar yükseköğretim kurumları için de yüksek düzeyde önem taşımaktadır. Yükseköğretim kurumları, sahip oldukları entelektüel sermayeyi ölçerek ve elde ettikleri sonuçları paylaşarak paydaşları nezdinde itibar algılarını güçlendirebilir (Kelly, 2004; Matos ve diğerleri, 2019b; Suciü ve Näsulea, 2019). Yükseköğretim kurumlarının sahip olduğu somut olmayan varlıkların tamamı akademik entelektüel sermaye olarak adlandırılabilir. Kelly (2004) akademik entelektüel sermayenin, öğretim üyelerinin sahip oldukları zihinsel donanım ile mevcut bilgi birikimini değere dönüştüren tecrübelerinin yansıması olduğunu dile getirmektedir. İyi işleyen bir yükseköğretim sisteminde yenilikçilik ve entelektüel sermaye arasında anlamlı olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Wu ve diğerleri, 2012). Dolayısıyla, akademik entelektüel sermayenin, ekonomik büyümeye katkı sağlaması, toplumsal yeniliklerin önünü açması ve girişimciliği teşvik etmesi beklenen yükseköğretim kurumları ve toplum için sağlayacağı katma değer araştırılması gerekmektedir (Brätianu ve Pinzaru, 2015; Mariani ve diğerleri, 2018). Yükseköğretim kurumları için şeffaflık göstergeleri arasında yer alan akademik entelektüel sermaye düzeyine ilişkin bilgilerin kamuoyuyla paylaşılması, üniversitenin cazibe merkezi olmasına katkı sağlayan unsurlar arasında yer almaktadır (Córcoles, 2013; Iacoviello ve diğerleri, 2019; Pedro ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda, üniversitenin paydaşların zihnindeki yerinin belirlenmesine olanak sağlayan kurumsal itibar ve akademik entelektüel sermayeye yönelik algı düzeylerinin tespit edilmesinin ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir.

Çevrelerinde olan değişimlere uyum gösterme becerisi, örgütlerin rekabet üstünlüğü elde etmelerine olanak sağlamaktadır. Örgütü, değişimlere hızlı ayak uydurmaya yönelten yenilikçiliğin temelinde, örgütün işleyerek değere dönüştürdüğü, üretimin en önemli girdisi olan bilgi yer almaktadır (Karacan, 2004; Toraman ve diğerleri, 2009; Wu ve Sivalogathan, 2013). Bünyesinde barındırdıkları insan sermayesi, uzmanlık, bilgi birikimi ve araştırma kapasitesi, yükseköğretim kurumlarının yenilik üretiminin merkezleri arasında yer almasını sağlamaktadır (Çetin, 2020). Sánchez ve Elena (2006), yükseköğretim kurumlarının ulusal yenilik merkezleri olarak faaliyet gösterdiklerini, dolayısıyla bu kurumların sahip oldukları entelektüel sermayenin toplumsal fayda açısından da son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Kurumsal itibarın yenilik üretiminin öncülleri arasında yer aldığı bilinmektedir (Frare ve Beuren, 2021; Sis Atabay ve Şahin, 2021). Schaarschmidt (2016) ve Yuan ve Woodman (2010), olumlu kurumsal itibara sahip bir örgütün üyesi olmanın çalışanlar açısından yenilik üretme arzusunu da beraberinde getirdiğine dikkat çekmektedir. Yenilik üretme kapasitesi yüksek iş görenlerin, dahil olacakları örgütleri kurumsal itibarlarına göre değerlendirdikleri Marvel ve diğerleri (2007) tarafından yapılan bir araştırma ile ortaya koyulmuştur. Güçlü bir kurumsal itibar, örgütün yetenekli iş görenlere sahip olması ve mevcut nitelikli iş gücünü muhafaza etmesine olumlu katkı sağlamaktadır (Liu, 2011; Saeed ve Arshad, 2012).

Örgütlerdeki çalışanların sergiledikleri yenilikçi davranışların entelektüel sermayeyi oluşturan insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye boyutlarını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Altındağ ve diğerleri, 2019; Cheng ve diğerleri, 2010; Sharabati ve diğerleri, 2010; Yitmen, 2011). Örgütler açısından önemli bir itici güç olan yenilikçilik, insan sermayesini besler ve çalışanları olduğu kadar dış paydaşları da fikirleriyle örgüte katkı sağlamaya teşvik eder. Örgütün yenilik üretme kapasitesi, örgüte değer katmak için bilginin kullanılmasını zorunlu kılmasından ve örgütün entelektüel sermayesinin üstüne inşa edilmesinden dolayı uluslararası bağlamda rekabet gücünü arttırmanın da öncüllerindedir. Yenilik üretme kapasitesinin göstergeleri arasında yer alan yenilikçi davranışın ölçülmesi, işletmeler, üst düzey yöneticiler, politika üreticiler ve karar vericiler için olduğu kadar yükümlülükleri arasında her alanda yenilikçiliği teşvik etmek de bulunan araştırmacılar ve dolayısıyla yenilik ve değişim konusunda topluma öncülük etme misyonuna sahip yükseköğretim kurumları için de önem taşımaktadır (Dalton ve Croft, 2003; İnandı ve Kılavuz, 2020; Machado ve Davim, 2020; Tajvidi ve Karami, 2015).

Örgütün yenilik üretme becerisinin itici gücü konumundaki çalışanlar, sergiledikleri yenilikçi davranışlar aracılığıyla bilginin çıktıya dönüşmesini sağlar (Liu ve diğerleri, 2021). Çetinè (2013) göre yükseköğretim kurumları, sahip oldukları akademik entelektüel sermayenin toplumsal faydaya dönüşmesine yönelik yürüttükleri ar-ge faaliyetleri ve araştırmalar aracılığıyla bilgi üretimini sağlamakta, bu yolla ortaya koydukları yenilikleri toplumun tüm kademelerine yaymaktadır. Yükseköğretim kurumlarının iş görenleri arasında yer alan öğretim elemanlarının, kavramsal modellere ilişkin bilgilere sahip olmaları ve çok yönlü değerlendirme becerilerine sahip olmalarından dolayı yenilikçi davranışlar sergilemeleri beklenmektedir (Lambriex-Schmitz ve diğerleri, 2020). Bununla birlikte, sergiledikleri yenilikçi davranışların öğretim elemanlarının mesleki verimliliklerine yönelik bir gösterge olduğu bilinmektedir (Sart, 2021).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde 1883 yılında Hamidiye Ticaret Mekteb-i Âlisi adıyla eğitim-öğretim faaliyetine başlayan Marmara Üniversitesi, ülkemizde ilk karma eğitim verilen eğitim kurumudur. Cumhuriyet döneminde İstanbul İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi adıyla faaliyetlerini devam ettiren üniversite 1982 yılında Marmara Üniversitesi adını almıştır. 2021 yılı itibarıyla üniversite bünyesinde 16 fakülte, 5 yüksekokul ve 11 enstitü bulunmaktadır. Marmara Üniversitesinde 2020 yılı itibarıyla 762 profesör, 385 doçent, 569 Dr. Öğretim üyesi, 300 öğretim görevlisi, 900 araştırma görevlisi ve 1,147 idari personel görev yapmaktadır. (Marmara Üniversitesi, 2021a).

2020-2021 eğitim-öğretim yılı itibarıyla ülkemizde faaliyet gösteren 206 adet yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Ülke genelindeki 79 vakıf üniversitesi ve/veya meslek yüksek okulunda öğrenim gören öğrenci sayısı 645,079 iken devlet üniversitelerinde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı 7,595,918'dir. Devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerden 3,160,953'i örgün eğitim öğrencisidir. İstanbul ilinde bulunan 59 yüksek öğretim kurumundan 48 vakıf üniversitesi ve/veya meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrenci sayısı 502,372 iken 11 devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrenci sayısı 786,335'tir. İstanbul ilindeki 11 devlet üniversitesinde öğrenim gören örgün eğitim öğrencisi sayısı 303,210'dur. Marmara Üniversitesinde öğrenim gören 71,191 öğrencinin 7,346'sı ön lisans düzeyinde, 50,520'si lisans düzeyinde, 8,985'i yüksek lisans ve 4,340'ı doktora düzeyinde öğrenim görmektedir (YÖK, 2022). Buna göre, Marmara Üniversitesi'nin yükseköğretim

düzeyinde öğrenim gören örgün eğitim öğrencilerinin %2.25'ine ve İstanbul ilinde yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören örgün eğitim öğrencilerinin %23.48'ine ev sahipliği yatığı ifade edilebilir.

Ulusal ve uluslararası bağlamda yükseköğretim kurumlarının gelişime açık yönlerini ortaya koymak amacıyla çeşitli göstergeler kullanılarak sıralamalar yapılmaktadır. 1900 yılında İngiltere'de ülkenin en saygın insanların mezun oldukları İngiliz üniversitelerinin listelenmesi ile başlayan sıralama yaklaşımı günümüzde Times Higher Education (THE), SCImago, WEBOMETRICS gibi indekslerle devam etmektedir. Ülkemizde üniversite sıralamaları konusunda Orta Doğu Teknik Üniversitesi bünyesinde kurulan University Ranking by Academic Performance (URAP) Araştırma Laboratuvarının çalışmaları öne çıkmaktadır. Ülkemizdeki üniversiteler, makale sayısı, öğretim üyesi başına düşen makale sayısı, atıf sayısı, öğretim üyesi başına düşen atıf sayısı, toplam bilimsel doküman sayısı, öğretim üyesi başına düşen toplam bilimsel doküman sayısı, doktora mezun sayısı, doktora öğrenci oranı ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısından oluşan dokuz gösterge üzerinden araştırma ve eğitim bağlamında URAP tarafından değerlendirilerek sıralanmaktadır. Bununla birlikte 2009 yılından itibaren URAP tarafından dünyadaki akademik performansı yüksek 2,000 üniversitenin sıralaması yapılırken, 2020 yılından itibaren 3,000 üniversitenin dünyadaki sıralaması incelenmektedir (URAP, 2022a, 2022b, 2022c).

URAP, 2021 yılında uluslararası bağlamda yapılan 11 sıralamadan en az 6'sında yer alan ülkemiz üniversitelerini listelemiştir. Buna göre ülkemizden 36 yükseköğretim kurumu en az 6 uluslararası indekste listelenmektedir. Marmara Üniversitesi, 8 farklı uluslararası sıralamada yer almaktadır. Buna göre Marmara Üniversitesi 2021 yılında URAP (996. sıra), WEBOMETRICS (1,017. sıra), CWUR (997. sıra), LEIDEN (961. sıra), QS (1,200. sıra), SCIMAGO (708. sıra), THE (1,201. sıra) ve US NEWS&WORL REPORT (916. Sıra) indekslerinde yer almaktadır (URAP, 2022c). Bununla birlikte 2020-2021 öğretim yılı Türkiye sıralamasına göre Marmara Üniversitesi ülke genelindeki tüm yükseköğretim kurumları arasında 15. sırada yer almaktadır. Marmara Üniversitesi, İstanbul ilinde bulunan tüm yükseköğretim kurumları arasında 7. sırada yer alırken İstanbul ilinde bulunan devlet üniversiteleri arasında 5. sırada yer almaktadır (URAP, 2022d).

Olumlu bir kurumsal itibar algısının, yükseköğretim kurumunu öğretim elemanları için cazibe merkezi haline getireceği değerlendirilmektedir. Yüksek kurumsal itibar algısına sahip bir yükseköğretim kurumunun kadrosunda yer almaya aday olan öğretim elemanlarının sergiledikleri yenilikçi davranışlarla rakiplerine göre ön plana çıkmaları ya da yüksek itibarlı yükseköğretim kurumlarındaki mevcut pozisyonlarını muhafaza etmek isteyen öğretim elemanlarının daha çok yenilikçi davranış sergilemeleri beklenmektedir. Böylelikle öğretim elemanlarının yenilikçi davranış düzeylerinin yükseköğretim kurumunun sahip olduğu somut olmayan unsurları ifade eden akademik entelektüel sermaye birikiminin artmasına aracılık edebileceği düşünülmektedir.

Marmara Üniversitesi, öğrenci sayısı, akademik personel sayısı ve idari personel sayısı ile ülkemizin en kalabalık üniversitelerinden biri olmakla birlikte saygın uluslararası indekslerde kendine yer edinmiş, 2021 yılı itibarıyla ülkemizde 15. sırada, İstanbul ilindeki devlet üniversiteleri içerisinde 5. sırada bulunan, tüm ülkedeki örgün eğitim gören yükseköğretim öğrencilerinin %2.25'ine ve İstanbul ilinde öğrenim gören örgün eğitim öğrencilerinin %23.48'ine öğrenim olanağı sağlayan önemli bir

yükseköğretim kurumudur. Bu bağlamda, bu çalışmada Marmara Üniversitesi öğrencilerinin bakış açıları temel alınarak *Marmara Üniversitesinin algılanan kurumsal itibar düzeyi ile algılanan akademik entelektüel sermaye düzeyi arasındaki ilişkide akademisyenlerin algılanan yenilikçi davranışlarının istatistiksel bakımdan anlamlı bir aracılık rolü bulunmakta mıdır?* sorusuna yanıt aranmıştır.

Yükseköğretim kurumları, daha nitelikli öğrencilerin nezdinde cazibe merkezi haline gelmek için birbirleriyle rekabet etmek durumundadır. Bu açıdan yükseköğretim kurumlarının yöneticileri için çalışanların olduğu kadar mevcut öğrencilerinin, gelecekteki olası öğrencilerinin, mezun öğrencilerinin ve iş verenlerin üniversiteye yönelik görüşlerini belirli aralıklarla ölçmek ve buna yönelik değerlendirme yapmak kaçınılmaz bir görevdir (Plewa ve diğerleri, 2016; Ressler ve Abratt, 2009). Örgütün paydaşları nezdindeki algısının doğru biçimde yönetilmesi örgütün hayatına devam edebilmesi ve başarılı olması için hayati düzeyde önem taşımaktadır. Son zamanlarda yükseköğretim kurumlarının paydaşları nezdindeki algısını şekillendirmeye yönelik önemli yatırımlar yaptığı bilinmektedir (Del-Castillo-Feito ve diğerleri, 2019; Lafuente-Ruiz-de-Sabando ve diğerleri, 2018). Suomi (2014), her ne kadar kurumsal itibar konusunda çokça çalışma yürütülmüş olsa da yükseköğretim bağlamında kurumsal itibara yönelik alan yazının güçlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının iç ve dış paydaşları, araştırma, öğretim, bilgi transferi ve istihdam edilebilirlik gibi konularda daha iyiye ulaşma arayışındadır. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının itibar ve yenilik üretme kapasitesi de dahil olmak üzere somut olmayan varlıkları sürdürülebilir bir rekabet üstünlüğüne sahip olmaları açısından önem kazanmaktadır (Miotto ve diğerleri, 2020). Yükseköğretim kurumlarının ürettiği değerlerin temel üreticisi konumunda bulunan öğretim elemanlarının yenilikçiliği ve performansı öğrencilerin kazanımlarını, dolayısıyla yükseköğretim kurumunun sağladığı toplumsal faydayı da doğrudan etkilemektedir (Shrand ve Ronnie, 2021). Diğer taraftan Messmann ve diğerleri (2021), kar amacı gütmeyen kurumlarda çalışanların sergiledikleri yenilikçi davranışlara ilişkin alanyazında boşluk olduğuna dikkat çekmektedir.

Örgütlerin sahip olduğu entelektüel sermayenin örgütteki yenilikçilik süreçlerini etkilediği ve örgütün kurumsal itibarının örgütün entelektüel sermayesinin değerini yansıttığı bilinmektedir (Fombrun, 2018; Matos ve diğerleri, 2019a). Ancak, yükseköğretim kurumlarının kurumsal itibarı ile yükseköğretim kurumlarının sahip olduğu entelektüel sermaye arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide öğretim elemanlarının yenilikçi davranışlarının aracı rolünün bulunup bulunmadığını analiz eden ampirik çalışmaya ihtiyaç bulunduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, mevcut çalışma, alanyazına bu bağlamda katkı sağlamaktadır.

Marmara Üniversitesi, doğrudan ilişkide bulunduğu 2,916 öğretim elemanı, 1,147 idari personeli ve 71,191 öğrencisinin oluşturduğu iç paydaşlarının yanında dolaylı olarak ilişki içerisinde bulunduğu dış paydaşlarıyla birlikte ele alındığında etki alanı geniş bir örgüttür. Bu bakımdan, ülkemiz yükseköğretim sisteminde niceliği itibarıyla olduğu kadar ürettiği değer itibarıyla da önemli bir yere sahip olduğu düşünülen Marmara Üniversitesinin kurumsal itibarının, öğretim elemanlarının yenilikçi davranış düzeylerinin ve üniversitenin akademik entelektüel sermaye düzeyinin incelenmesinin yükseköğretim yönetimi bağlamında ortaya koyacağı sonuçlar ile uygulayıcılara yol göstermesi beklenmektedir.

Bu araştırma ile kurumsal itibar, öğretim elemanlarının sergiledikleri yenilikçi davranışlar ve akademik entelektüel sermaye değişkenlerine yönelik kavramsal bir çerçeve ortaya koyan bir model geliştirilmesi

amaçlanmaktadır. Algılanan kurumsal itibar düzeyi, öğretim elemanlarının algılanan yenilikçi davranış düzeyleri ve algılanan akademik entelektüel sermaye düzeyi arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucunda elde edilen sonuçların yükseköğretim kurumlarının yöneticilerine kurumsal itibar, öğretim elemanlarının sergiledikleri yenilikçi davranışlar ve akademik entelektüel sermaye arasındaki ilişkiler konusunda yol gösterici olacağı, böylelikle yükseköğretim yönetiminde niteliğin artırılmasına katkı sağlayacağı ve yükseköğretim bağlamında politika üreticiler için kuramsal temel ortaya koyarak hayata geçirilecek düzenlemelerde göz önünde bulundurulması gereken değişkenler açısından bilgi sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın kurumsal itibar, yenilikçi davranış ve akademik entelektüel sermaye arasındaki ilişkilerinin incelenmesine ilişkin araştırma sorusunun cevabı, ikiden fazla değişken arasındaki ilişkilerin denklemler üzerinden açıklandığı yapısal eşitlik modeli (Hair ve diğerleri, 2018) kullanılarak aranmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi, doğrudan ölçülemeyen örtük değişkenler ya da faktörler arasındaki yordayıcı ilişkilerin belirlenmesinde kullanılan, çok değişkenli regresyon ve faktör analizini bir araya getiren bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020; Savalei ve Bentler, 2010).

Kurulan modelde, örtük değişkenlerden Akademik Entelektüel Sermaye bağımlı değişken, Yenilikçi Davranış aracı değişken ve Kurumsal İtibar bağımsız değişken olarak yer almaktadır. Buna göre öngörülen model Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Kurumsal İtibar, Yenilikçi Davranış ve Akademik Entelektüel Sermayeye Yönelik Test Edilen Model

Şekil 1'e göre, kurumsal itibar algısının akademik entelektüel sermayenin algılanan düzeyini doğrudan yordaması; kurumsal itibar algısının öğretim elemanlarının algılanan yenilikçi davranış düzeylerini doğrudan yordaması; öğretim elemanlarının algılanan yenilikçi davranış düzeylerinin akademik entelektüel sermaye düzeyini doğrudan yordaması ve kurumsal itibar algısının öğretim elemanlarının algılanan yenilikçi davranış düzeyleri aracılığıyla akademik entelektüel sermaye düzeyini yordaması beklenmektedir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın, Marmara Üniversitesi bünyesinde yer alan 16 fakülte ve 5 yüksekokulda gerçekleştirilmesi planlanmıştır. İlgili birimlerden veri toplama izni talep edilmiştir. Rektörlük Makamının uygulama izni yazısına olumlu cevap veren Atatürk Eğitim Fakültesi, Bankacılık ve Sigortacılık Yüksekokulu, Eczacılık Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Teknoloji Fakültesi, Tıp Fakültesi ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunun çalışmanın evrenini oluşturmasına karar verilmiştir.

Çalışmanın evrenini 2020-2021 öğretim yılının güz döneminde Marmara Üniversitesinin Atatürk Eğitim Fakültesi, Bankacılık ve Sigortacılık Yüksekokulu, Eczacılık Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Teknoloji Fakültesi, Tıp Fakültesi ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulunda öğrenim gören 19,601 öğrenci oluşturmaktadır (Marmara Üniversitesi, 2021b).

Çalışmada, oranlı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrende yer alan alt grupların da örnekleme aynı oranda temsil edilmesine olanak sağlayan (Teddlie ve Yu, 2007) tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak evren içerisinde yer alan alt gruplar arasında karşılaştırma yapılabilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Veri toplama izni alınan her bir fakülte ve yüksekokul birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Mevcut çalışmada, 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde Marmara Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler arasından 523 katılımcıya ulaşılmıştır. Toplanan veri incelenmiş, veri toplama aracında sistematik işaretleme yaptığı tespit edilen 65 katılımcının cevapları veri setinden çıkartılmıştır. Veri setinde kayıp veri bulunmadığı tespit edilmiştir. Evren ve örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Evren ve Örneklem

Tabaka	Öğrenci Sayısı	Oran	Katılımcı Sayısı	Katılımcı Oranı
Atatürk Eğitim Fakültesi	6,195	31.61	137	29.91
Bankacılık ve Sigortacılık Yüksekokulu	1,546	7.89	25	5.46
Eczacılık Fakültesi	754	3.85	22	4.80
Mühendislik Fakültesi	4,200	21.43	91	19.87
Sağlık Bilimleri Fakültesi	2,730	13.93	71	15.50
Teknoloji Fakültesi	2,257	11.51	58	12.66
Tıp Fakültesi	1,575	8.04	33	7.21
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	344	1.76	21	4.59
Toplam	19,601	100	458	100

Tablo 1 incelendiğinde tabakaların evrende temsil edildiği orana çok yakın oranlarda katılımcının çalışmaya dahil edildiği anlaşılmaktadır. Çalışmanın nicel bölümünde 458 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır.

Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.*Örnekleme İlişkin Bilgiler*

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	357	77.95
	Erkek	101	22.05
Öğrencilik Kıdemi	2 yıl ve altı	239	52.18
	3 yıl ve üstü	219	47.82

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %77.95'inin kadın (N = 357), %22.05'inin erkek (N = 101) olduğu görülmektedir. Katılımcıların Marmara Üniversitesinde öğrencilik kıdemleri 1 yıl ile 10 yıl arasında çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların %52.18'i 2 yıl ve altı (N = 239), %47.82'si 3 yıl ve üstü (N = 219) öğrencilik kademine sahiptir.

Veri toplama araçları

Çalışmada Marmara Üniversitesine yönelik kurumsal itibar algısını ölçmek için Reputation Institute tarafından geliştirilmiş (van Riel ve Fombrun, 2007), ürün ve hizmetler, inovasyon, çalışma ortamı, yönetim, toplumsal/sosyal sorumluluk, liderlik ve kamusal mali performans olmak üzere 7 boyut ve toplam 23 maddeden oluşan, Türkçe uyarlaması Üçok (2008) tarafından gerçekleştirilmiş RepTrak ölçeği kullanılmıştır. Akademisyenlerin algılanan yenilikçi davranışlarını ölçmek için de Jong ve den Hartog (2010) tarafından geliştirilmiş, fikir üretme, araştırma, destekleme ve uygulama olmak üzere 4 boyut ve toplam 10 maddeden oluşan, Türkçe uyarlaması Çimen ve Yücel (2017) tarafından gerçekleştirilmiş Yenilikçi Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Akademik entelektüel sermaye düzeyini ölçmek için Özalp ve Çetin (2022) tarafından geliştirilen Akademik Entelektüel Sermaye Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek kullanım izinleri alınmıştır.

Kurumsal itibar ölçeği

Fombrun ve diğerleri (2015), RepTrak ölçeğinin yedi boyutlu yapısının Reputation Institute tarafından tespit edilmiş olmasına karşın daha öncesinde yayınlanmamış olduğunu dile getirmektedir. 2015 tarihli çalışmada Reptrak ölçeğinin yapı geçerliği ortaya koyulmuştur. Buna göre, 2007 yılında İspanya'da 532 banka müşterisi ve yatırımcının katılımıyla, 2007 yılında İsviçre'de 300 hekimin katılımıyla, 2010 yılında Brezilya'da 538 toplum kanaat önderinin katılımıyla, 2011 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde 1,813 vatandaşın katılımıyla ve 2011 yılında Danimarka ve İsveç'te 500 sigorta müşterisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmaların verileri bir arada ele alınmıştır. Katılımcılardan, çeşitli örgütleri göz önünde bulundurarak ölçek maddelerindeki ilgili seçeneği seçmeleri istenmiştir. Maddeler *hiç tanımlanıyor* ile *çok iyi tanımlıyor* aralığında 7'li likert tipi olarak hazırlanmıştır. Buna ek olarak katılımcılara *emin değilim* seçeneği de sunulmuştur (Fombrun ve diğerleri, 2015). Angliss (2021), RepTrak ölçeğinin yükseköğretim kurumlarına yönelik itibar algısını ölçmek için de kullanılabilceğine vurgu yapmaktadır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalında 2007-2008 eğitim-öğretim yılında yüksek lisans öğrenimine devam eden 270 öğrenci ve 20 akademik personel olmak üzere toplam 290 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların 142'si kadın, 148'i erkektir. Uyarılama çalışmasında beşli likert tipi maddeler tercih edilmiştir. Madde seçenekleri *hiç katılmıyorum, katılmıyorum, ne katılıyorum ne de katılmıyorum, katılıyorum ve tamamen katılıyorum* şeklinde belirlenmiştir (Üçok, 2008).

Bu çalışmada Kurumsal İtibar Ölçeğinin iç güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa (α) ve Bileşik Güvenirlik (cR) katsayıları hesaplanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında α iç tutarlılık katsayısının boyutlar bağlamında .84 ile .96 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında her bir örneklem ve boyut için ayrı ayrı iç güvenilirlik katsayısı hesaplandığı ve ulaşılan sonuçların tümünün .70'in üzerinde olduğunu, dolayısıyla ölçeğin iç güvenilirliğinin güçlü olduğu raporlanmaktadır (Fombrun ve diğerleri, 2015). Ölçek uyarılama çalışmasında boyutlar bağlamında iç güvenilirlik katsayısı hesaplanmamış, ölçeğin tümü için α .937 olarak tespit edilmiştir (Üçok, 2008). Mevcut çalışmada α iç tutarlılık katsayısının boyutlar bağlamında .804 ile .908 arasında değiştiği, ölçeğin tümü için .970 olduğu görülmektedir. Diğer taraftan cR değerinin boyutlar bağlamında .815 ile .909 arasında değiştiği, ölçeğin tümü için .977 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere göre ölçeğin yüksek iç güvenilirliğe sahip olduğu ifade edilebilir (DeVellis, 2017; Hair ve diğerleri, 2018; Kline, 2015).

Elde edilen verinin Kurumsal İtibar Ölçeğinin 23 maddeden oluşan 7 boyutlu yapısına uygunluğunu kontrol etmek için Marmara Üniversitesinin çeşitli fakülte ve yüksekokullarında öğrenim gören 458 öğrenciden toplanan veri kullanılarak DFA yapılmıştır. Alanyazında yer alan kesme değerlerine göre (Awang, 2012; Byrne, 2016; Doll ve diğerleri, 1994; Forza ve Filippini, 1998; Greenspoon ve Saklofske, 1998; Hooper ve diğerleri, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003; Schumacker ve Lomax, 2016; Segars ve Grover, 1993; Steiger, 2007) ölçeğin yapısı elde edilen verilerle doğrulanmıştır ($\chi^2 = 779.638$, $sd = 223$, $p = .000$, $\chi^2/sd = 3.496$, RMSEA = .074, SRMR = .036, NFI = .918, NNFI = .932, CFI = .940, GFI = .870, AGFI = .839).

Yenilikçi davranış ölçeği

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında, BT hizmetleri, mali müşavirlik hizmetleri, ekonomi hizmetleri ve mühendislik hizmetleri gibi bilgi yoğun sektörlerde faaliyet gösteren 94 küçük ölçekli işletmeden toplam 703 katılımcı ile çalışma yürütülmüştür. Ölçek, fikir üretme boyutunda 2, araştırma boyutunda 3, destekleme boyutunda 2 ve uygulama boyutunda 3 madde olmak üzere toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde maddelerin yer aldığı ölçekte katılımcılardan, diğer örgüt üyelerinin maddelerde ifade edilen davranışları sergileme sıklıkları için *asla ve her zaman* seçenek aralığında görüş belirtmeleri istenmiştir (de Jong ve den Hartog, 2010).

Ölçeğin Türkçeye uyarılama çalışması, ülkemizdeki 16 farklı ilde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 59 kadın ve 51 erkek olmak üzere toplam 110 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Madde seçenekleri *hiç, nadiren, bazen, genellikle ve her zaman* şeklinde belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar 10 ile 50 aralığındadır (Çimen ve Yücel, 2017). Ölçekten elde edilen puanların yüksek olması durumunda yenilikçi davranış düzeyinin yüksek olduğu, düşük olması durumunda yenilikçi davranış düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Bu çalışmada Yenilikçi Davranış Ölçeğinin iç güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa (α) ve Bileşik Güvenirlik (cR) katsayıları hesaplanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında α iç tutarlılık katsayısının boyutlar bağlamında .88 ile .95 arasında değiştiği (de Jong ve den Hartog, 2010), ölçek uyarlama çalışmasında α iç tutarlılık katsayısının boyutlar bağlamında .61 ile .90 arasında değiştiği, ölçeğin tümü için .93 olduğu tespit edilmiştir (Çimen ve Yücel, 2017). Mevcut çalışmada α iç tutarlılık katsayısının boyutlar bağlamında .775 ile .932 arasında değiştiği, ölçeğin tümü için .959 olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan cR değerinin boyutlar bağlamında .787 ile .932 arasında değiştiği, ölçeğin tümü için .969 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere göre ölçeğin yüksek iç güvenilirliğe sahip olduğu ifade edilebilir (DeVellis, 2017; Hair ve diğerleri, 2018; Kline, 2015).

Elde edilen verinin Yenilikçi Davranış Ölçeğinin 10 maddeden oluşan 4 boyutlu yapısına uygunluğunu kontrol etmek için Marmara Üniversitesinin çeşitli fakülte ve yüksekokullarında öğrenim gören 458 öğrenciden toplanan veri kullanılarak DFA yapılmıştır. Alanyazında yer alan kesme değerlerine göre (Awang, 2012; Byrne, 2016; Doll ve diğerleri, 1994; Forza ve Filippini, 1998; Greenspoon ve Saklofske, 1998; Hooper ve diğerleri, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003; Schumacker ve Lomax, 2016; Segars ve Grover, 1993; Steiger, 2007) ölçeğin yapısı elde edilen verilerle doğrulanmıştır ($\chi^2 = 126.542$, $sd = 31$, $p = .000$, $\chi^2/sd = 4.082$, $RMSEA = .082$, $SRMR = .023$, $NFI = .973$, $NNFI = .970$, $CFI = .979$, $GFI = .946$, $AGFI = .905$).

Akademik entelektüel sermaye ölçeği

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında, Türkiye'nin çeşitli illerinde faaliyet gösteren 112 yükseköğretim kurumundan 1,030 öğrenciden veri toplanmıştır. Ölçek, akademik insan sermayesi boyutunda 6, akademik yapısal sermaye boyutunda 6 ve akademik ilişkisel sermaye boyutunda 8 madde olmak üzere tümü olumlu 20 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde maddelerin yer aldığı ölçekte katılımcılardan, öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumunun akademik entelektüel sermaye düzeyine ilişkin verilen maddeler için *hiç doğru değil, kısmen doğru, yarı yarıya, büyük ölçüde doğru ve kesinlikle doğru* seçenekleri arasından seçim yapmaları istenmiştir (Özalp ve Çetin, 2022).

Bu çalışmada Akademik Entelektüel Sermaye Ölçeğinin iç güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa (α) ve Bileşik Güvenirlik (cR) katsayıları hesaplanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında α iç tutarlılık katsayısının boyutlar bağlamında .898 ile .913 arasında değiştiği, ölçeğin tümü için .957 olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada α iç tutarlılık katsayısının boyutlar bağlamında .876 ile .927 arasında değiştiği, ölçeğin tümü için .952 olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan ölçek geliştirme çalışmasında cR değerinin boyutlar bağlamında .876 ile .927 arasında değişirken ölçeğin tümü için .952 olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada cR değerinin boyutlar bağlamında .854 ile .912 arasında değiştiği, ölçeğin tümü için .954 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere göre ölçekten elde edilen puanların iç güvenilirliğe sahip olduğu ifade edilebilir (DeVellis, 2017, ss. 136–137; Hair ve diğerleri, 2018; Kline, 2015).

Elde edilen verinin Akademik Entelektüel Sermaye Ölçeğinin 20 maddeden oluşan 3 boyutlu yapısına uygunluğunu kontrol etmek için Marmara Üniversitesinin çeşitli fakülte ve yüksekokullarında öğrenim gören 458 öğrenciden toplanan veri kullanılarak DFA yapılmıştır. Alanyazında yer alan kesme değerlerine göre (Awang, 2012; Byrne, 2016; Doll ve diğerleri, 1994; Forza ve Filippini, 1998;

Greenspoon ve Saklofske, 1998; Hooper ve diğerleri, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003; Schumacker ve Lomax, 2016; Segars ve Grover, 1993; Steiger, 2007) ölçeğin yapısı elde edilen verilerle doğrulanmıştır ($\chi^2 = 656.053$, $sd = 164$, $p = .000$, $\chi^2/sd = 4.082$, $RMSEA = .081$, $SRMR = .070$, $NFI = .906$, $NNFI = .9160$, $CFI = .927$, $GFI = .869$, $AGFI = .832$).

Verilerin analizi

Toplanan veriler, açık kaynak kodlu olmasından dolayı veri analizi konusundaki gelişmelere çok hızlı bir şekilde uyum sağlama kabiliyetine sahip güçlü bir araç olan R (versiyon 4.1.2) (R Core Team, 2021) ile birlikte ara yüz olarak kullanım kolaylığı sağlayan RStudio (versiyon 2021.09.1 build 372) (RStudio Team, 2021) kullanılarak analiz edilmiştir (Field ve diğerleri, 2012).

Elde edilen verinin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Kurumsal İtibar Ölçeğine ilişkin verinin basıklık değerinin $-.27$ ve 1.01 arasında ve çarpıklık değerinin $-.86$ ve $-.35$ arasında değiştiği; Yenilikçi Davranış Ölçeğine ilişkin verinin basıklık değerinin $-.33$ ve $.19$ arasında ve çarpıklık değerinin $-.62$ ve $-.48$ arasında değiştiği; Akademik Entelektüel Sermaye Ölçeğine ilişkin verinin basıklık değerinin $-.58$ ve $-.12$ arasında ve çarpıklık değerinin $-.68$ ve $-.27$ arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu görülmüş, veri setindeki verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Leech ve diğerleri, 2015).

Kurulan yapısal eşitlik modeli için elde edilen verilere dayalı olarak bootstrap yöntemini esas alan yol analizi yapılmıştır. Mevcut veri setinde yer alan veriler kullanarak rastgele birbirinden farklı yeni gözlem setleri oluşturulmasına ve hesaplamaların bu setler kullanılarak yapılmasına dayalı bootstrap yönteminin diğer yöntemlere göre daha güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu bilinmektedir (Fritz ve MacKinnon, 2007; Gürbüz, 2019; Hayes, 2018; Hayes ve Rockwood, 2017). Buna göre, %95 güven aralığında (GA) 5,000 yeniden örnekleme temel alınarak yol analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmada yer alan örtük değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile bu değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Örtük değişkenlere ait korelasyon katsayıları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Örtük Değişkenlere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Basıklık, Çarpıklık ve Korelasyon Analizi Sonuçları

Örtük Değişken	\bar{X}	ss	Basıklık	Çarpıklık	YD	AES
Kİ	3.48	.81	.08	-.56	.86*	.97*
YD	3.58	.86	-.54	-.12		.87*
AES	3.37	.78	-.34	-.42		

* $p < .001$, Kİ: Kurumsal İtibar, YD: Yenilikçi Davranış, AES: Akademik Entelektüel Sermaye

Ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarının 3.37 ile 3.58 arasında değiştiği, basıklık değerinin $.08$ ile $-.54$ arasında değiştiği ve çarpıklık değerinin $-.12$ ile $-.56$ arasında değiştiği görülmektedir.

Bununla birlikte, Kurumsal İtibar ile Yenilikçi Davranış arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki ($r = .86, p < .001$) tespit edilmiştir. Kurumsal İtibar ile Akademik Entelektüel Sermaye arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki ($r = .97, p < .001$) tespit edilmiştir. Yenilikçi Davranış ile Akademik Entelektüel Sermaye arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki ($r = .87, p < .001$) tespit edilmiştir.

Çalışmada yer alan gözlenen değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile bu değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Gözlenen değişkenlere ait korelasyon katsayıları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

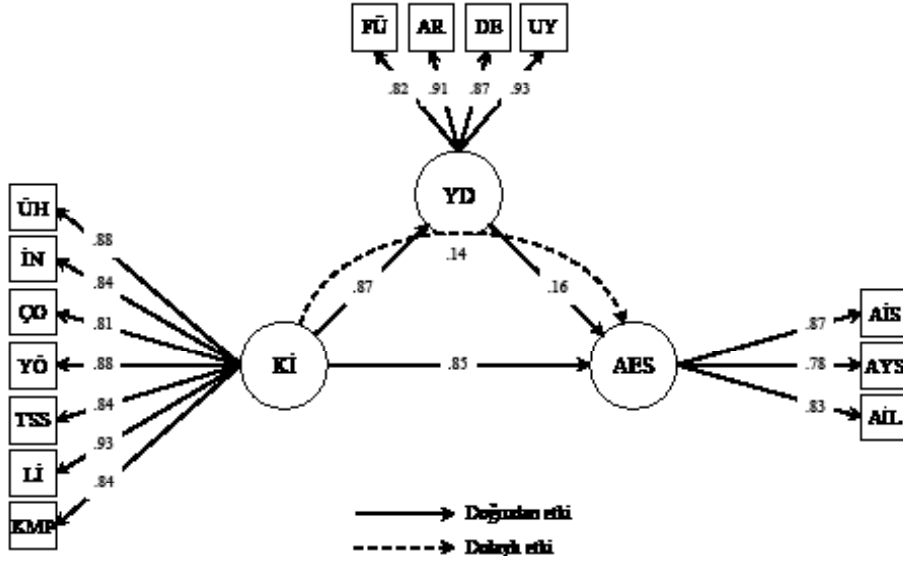
Gözlenen Değişkenlere İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Basıklık, Çarpıklık ve Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	\bar{X}	ss	Basıklık	Çarpıklık	ÜH	İN	ÇO	YÖ	TSS	Lİ	KMP	FÜ	AR	DE	UY	AİS	AYS	AİL
ÜH	3.52	.85	.35	.68	1	.78*	.70*	.77*	.71*	.83*	.73*	.65*	.70*	.64*	.71*	.78*	.70*	.69*
İN	3.34	.97	.01	.61		1	.66*	.76*	.73*	.81*	.69*	.55*	.62*	.64*	.67*	.71*	.65*	.69*
ÇO	3.38	.96	.27	.37			1	.79*	.66*	.72*	.68*	.61*	.66*	.61*	.67*	.64*	.63*	.66*
YÖ	3.48	1.00	-.16	-.59				1	.78*	.80*	.72*	.60*	.65*	.64*	.68*	.72*	.70*	.73*
TSS	3.88	.84	1.01	-.86					1	.78	.71*	.58*	.64*	.68*	.69*	.69*	.61*	.69*
Lİ	3.41	.93	.04	-.55						1	.80*	.69*	.75*	.74*	.77*	.80*	.71*	.71*
KMP	3.42	.88	-.03	-.35							1	.62*	.65*	.62*	.70*	.68*	.67*	.71*
FÜ	3.51	.88	.19	-.55								1	.80*	.68*	.76*	.65*	.54*	.58*
AR	3.60	.94	-.33	-.49									1	.78*	.85*	.73*	.59*	.65*
DE	3.60	1.05	-.18	-.62										1	.83*	.70*	.52*	.65*
UY	3.62	.94	-.09	-.59											1	.73*	.56*	.67*
AİS	3.56	.89	-.12	-.68												1	.68*	.70*
AYS	3.49	.85	-.31	-.48													1	.69*
AİL	3.08	.91	-.58	-.27														1

* $p < .001$, ÜH: Ürün ve Hizmetler, İN: İnovasyon, ÇO: Çalışma Ortamı, YÖ: Yönetim, TSS: Toplumsal/Sosyal Sorumluluk, Lİ: Liderlik, KMP: Kamusal Mali Performans, FÜ: Fikir Üretme, AR: Araştırma, DE: Destekleme, UY: Uygulama, AİS: Akademik İnsan Sermayesi, AYS: Akademik Yapısal Sermaye, AİL: Akademik İlişkisel Sermaye

Tablo 4 incelendiğinde ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının 3.08 ile 3.88 arasında; basıklık değerinin - .58 ile 1.01 arasında ve çarpıklık değerinin - .86 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmada yer alan tüm gözlenen değişkenler arasında pozitif yönlü ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunduğu Tablo 4'ten anlaşılmaktadır.

Öğretim elemanlarının algılanan yenilikçi davranış düzeylerinin kurumsal itibar ve akademik entelektüel sermaye arasındaki ilişkide aracılık rolüne ilişkin kurulan yapısal eşitlik modeline ait yol diyagramı ve yol katsayıları Şekil 2'de sunulmuştur.



Kİ: Kurumsal İtibar, YD: Yenilikçi Davranış, AES: Akademik Entelektüel Sermaye, ÜH: Ürün ve Hizmetler, İN: İnovasyon, ÇO: Çalışma Ortamı, YÖ: Yönetim, TSS: Toplumsal/Sosyal Sorumluluk, Lİ: Liderlik, KMP: Kamusal Mali Performans, FÜ: Fikir Üretme, AR: Araştırma, DE: Destekleme, UY: Uygulama, AİS: Akademik İnsan Sermayesi, AYS: Akademik Yapısal Sermaye, AİL: Akademik İlişkisel Sermaye

Şekil 2. Kurumsal İtibar, Yenilikçi Davranış ve Akademik Entelektüel Sermaye İlişkisine Yönelik Model

Şekil 2 incelendiğinde, kurumsal itibarın akademik entelektüel sermayeyi doğrudan .85 düzeyinde, kurumsal itibarın yenilikçi davranışı .87 düzeyinde, yenilikçi davranışın akademik entelektüel sermayeyi .16 düzeyinde, kurumsal itibarın akademik entelektüel sermayeyi dolaylı olarak .14 düzeyinde etkilediği görülmektedir.

Kurumsal itibarın akademik entelektüel sermayeye etkisinde yenilikçi davranışın aracı rolüne ilişkin yapısal eşitlik modeli analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Analiz Sonuçları

Tahmin Değişkenleri	Sonuç Değişkenleri			
	Yenilikçi Davranış		Akademik Entelektüel Sermaye	
	B	SH	B	SH
Kurumsal İtibar ^a			.851*	.021
R ²				.724
Kurumsal İtibar	.868*	.031		
R ²		.753		
Yenilikçi Davranış			.157**	.037
Kurumsal İtibar ^b			.137*	.034
R ²				.787
Dolaylı Etki				.137 (GA: .076 / .208)

a: aracı değişken dahil edilmeden önce, b: aracı değişken dahil edildikten sonra, * $p < .001$, ** $p < .05$, SH: Standart Hata, GA: Güven Aralığı, Bootstrap yeniden örnekleme: 5000, Bootstrap güven aralığı: %95

Tablo 5 incelendiğinde kurumsal itibar algısının akademik entelektüel sermayeye doğrudan etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, kurumsal itibar algısı, akademik entelektüel sermaye algısını anlamlı bir biçimde yordamaktadır ($b = .851, p < .001$). Bununla birlikte kurumsal itibarın yenilikçi davranışı anlamlı bir şekilde yordadığı ($b = .868, p < .001$), benzer biçimde yenilikçi davranışın akademik entelektüel sermayeyi anlamlı bir şekilde yordadığı ($b = .157, p < .05$) tespit edilmiştir. Aracı değişken olan yenilikçi davranışın modele dahil edilmesi ile kurumsal itibarın akademik entelektüel sermaye üzerindeki dolaylı etkisinde azalma gözlemlenmesine karşın anlamlılık düzeyi bozulmamıştır ($b = .137, GA: .076 / .208$). Bu durumun yenilikçi davranışın kurumsal itibar ve akademik entelektüel sermaye arasındaki ilişkide kısmi aracı etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanması mümkündür (Baron ve Kenny, 1986). Yeniden örnekleme sonucunda ulaşılan alt ve üst güven aralığı değerleri 0 (sıfır) değerini kapsamamaktadır. Bootstrap analizi neticesinde %95 güven aralığında elde edilen alt ve üst sınırın 0 (sıfır) değerini kapsamaması, ulaşılan sonuçların anlamlı olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Gürbüz, 2019; MacKinnon ve diğerleri, 2004). Kurumsal itibar, yenilikçi davranışla birlikte akademik entelektüel sermayedeki değişimin yaklaşık %78'ini açıklamaktadır. Yol analizine ilişkin bulgular bütüncül olarak ele alındığında kurumsal itibar ve akademik entelektüel sermaye arasındaki ilişkide yenilikçi davranışın istatistiki olarak anlamlı bir aracılık etkisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Modelin uyumunu test etmek üzere gerçekleştirilen analizin sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Yapısal Eşitlik Model Uyumuna İlişkin Analiz Sonuçları

Parametre	Sonuç	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	2.75	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	.062	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	.026	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
NFI	.907	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	.924	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .97$
CFI	.938	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
GFI	.999	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.80 \leq GFI < .95$
AGFI	.998	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.80 \leq AGFI < .90$

Gerçekleştirilen model uyum analizi sonucunda $\chi^2 = 203.375$, serbestlik derecesi 74 ve anlamlılık düzeyi $p = .000$ olarak tespit edilmiştir. χ^2/sd değerinin 5'ten küçük olması (Doll ve diğerleri, 1994; Hooper ve diğerleri, 2008), RMSEA değerinin .08'in altında olması (Hooper ve diğerleri, 2008; Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003; Schumacker ve Lomax, 2016), SRMR değerinin .05'in altında olması (Byrne, 2016; Doll ve diğerleri, 1994; Schumacker ve Lomax, 2016), NFI değerinin .90'ın üzerinde olması (Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003), NNFI değerinin .90'ın üzerinde olması (Awang, 2012; Forza ve Filippini, 1998), CFI değerinin .95'e yakın olması (Hu ve Bentler, 1999), GFI değerinin .95'in üzerinde olması (Forza ve Filippini, 1998; Greenspoon ve Saklofske, 1998) ve AGFI değerinin .90'ın üzerinde olması (Forza ve Filippini, 1998; Segars ve Grover, 1993) ortaya koyulan modelin doğrulandığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma kapsamında kurumsal itibar, yenilikçi davranış ve akademik entelektüel sermaye arasındaki ilişki incelenmiştir. Anılan değişkenlere yönelik gerçekleştirilen korelasyon analizlerine göre kurumsal itibarın alt boyutlarını oluşturan ürünler ve hizmetler, inovasyon, çalışma ortamı, yönetim, toplumsal/sosyal sorumluluk, liderlik ve kamusal mali performans; yenilikçi davranışın alt boyutlarını oluşturan fikir üretme, araştırma, destekleme ve uygulama; ve akademik entelektüel sermayenin alt boyutlarını oluşturan akademik insan sermayesi, akademik yapısal sermaye ve akademik ilişkisel sermaye boyutları arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kurumsal itibar, yenilikçi davranış ve akademik entelektüel sermaye arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Çalışmada, kurumsal itibar algısının akademik entelektüel sermaye algısını anlamlı bir biçimde yordadığı; kurumsal itibar algısının yenilikçi davranış algısını anlamlı bir şekilde yordadığı; yenilikçi davranış algısının, akademik entelektüel sermaye düzeyine ilişkin algıyı anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aracı değişken olan yenilikçi davranışın modele dahil edilmesi ile kurumsal itibarın akademik entelektüel sermaye üzerindeki dolaylı etkisinde azalma gözlemlenmesine karşın anlamlılık düzeyinin bozulmadığı, yenilikçi davranışın kurumsal itibar ve akademik entelektüel sermaye arasındaki ilişkide kısmi aracı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Kurumsal itibar, yenilikçi davranışla birlikte akademik entelektüel sermayedeki değişimin yaklaşık %78'ini açıklamaktadır. Kurumsal itibar ve akademik entelektüel sermaye arasındaki ilişkide yenilikçi davranışın istatistiki olarak anlamlı bir aracılık etkisine sahip olduğu, bu değişkenler arasında oluşturulan modelin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında yükseköğretim bağlamında ya da çeşitli farklı bağlamlarda gerçekleştirilmiş kurumsal itibar, yenilikçi davranış ve akademik entelektüel sermaye arasındaki ilişkiyi inceleyen ya da kurumsal itibar ve akademik entelektüel sermaye ilişkisinde yenilikçi davranışın aracı etkisine odaklanan çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak yenilikçi davranışın aracı etkisinin incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Buranakul ve diğerleri (2016), yenilikçi davranışın bilgi paylaşımı ve yenilik kapasitesi arasında kısmi aracılık etkisi olduğunu tespit etmiştir. Shanker ve diğerleri (2017), yenilikçi örgüt iklimi ve örgütsel performans arasındaki ilişkide yenilikçi davranışın aracı rolü olduğunu ortaya çıkartmıştır. Wahyudi Rahman ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen çalışmada yenilikçi davranışın esnek çalışma düzenlemeleri ile çalışan performansı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. van Zyl ve diğerleri (2021), yenilikçi davranışın işe bağlılık ve görev performansı arasında aracılık ettiğini gözler önüne sermiştir.

Rekabet avantajı sağlayan ve örgütün üstün performans sergilemesine öncülük edebilecek bir değişken olan kurumsal itibar, kurumsal kültür ve çalışanların deneyimleri gibi unsurların etkisinde olmasından dolayı örgütün muadilleri tarafından taklit edilmesi mümkün değildir. Paydaşları nezdinde olumlu bir itibara sahip olan bir örgütün yüksek performansa sahip olması beklenen bir durumdur (Boyd ve diğerleri, 2010; Cravens ve Oliver, 2006). Yüksek performans göstergeleri arasında örgütün ürettikleri yenilikler de gösterilebilir. Sis Atabay ve Şahin (2021), kurumsal itibarın yenilik üretmek için itici bir güç olduğunu öne sürmektedir. Frare ve Beuren (2021), kurumsal

itibarın çalışanların yenilikçi davranışlar sergilemesine yol açan öncüller arasında yer aldığını tespit etmiştir. Liu (2011), kurumsal itibarın yenilikçiliği olumlu etkilediğini ortaya koyduğu çalışmasında olumlu bir itibar algısının fiziksel kaynak edinimi ve nitelikli insan kaynağı için çekim merkezi olma konusunda önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir. Güçlü bir kurumsal itibarın, örgütün yetenekli iş görenlere sahip olma yolunda gerçekleştirilen mücadele konusunda ve mevcut nitelikli iş görenleri muhafaza etme konusunda örgüte olumlu fayda sağladığı bilinmektedir. Olumlu kurumsal itibar algısının örgütün nitelikli bireyler için cazibe merkezi olma becerisinin göstergesi olduğu dile getirilebilir. Bununla birlikte olumlu kurumsal itibar, potansiyel yatırımcılar için de önemli bir göstergedir (Saeed ve Arshad, 2012). Schaarschmidt (2016), olumlu itibara sahip bir örgütün üyesi olmanın çalışanlar için de gelecekte yenilikçi çıktılar elde etmeye yönelik beklentileri yükselttiğine dikkat çekmektedir. İtibarlı bir örgütün mensubu olmak, çalışanların yenilikçi davranışlar sergilemesi konusunda daha istekli olmalarına yol açmaktadır (Yuan ve Woodman, 2010). Marvel ve diğerleri (2007), yenilik yaratma potansiyeline sahip bilim insanı kimliğine sahip kişilerin kurumsal itibarı yüksek kurumların çatısı altına girmeyi ve bu çatı altında yenilik üretmeyi tercih ettiklerini tespit etmiştir. Qiu ve diğerleri (2020), kurumların sahip olduğu olumlu itibarın çalışanlar tarafından yenilikçi davranışı teşvik edecek bir yapı olarak algılanmaya yol açabileceğini ve çalışanların teşvik edileceklerini düşündükleri yapının parçası olmayı tercih edeceklerini, böylelikle kurumsal itibar ve yenilikçi davranışın kendini besleyen bir döngü haline gelebileceğini vurgulamaktadır.

Alanyazında önemli sayıda çalışmanın entelektüel sermayenin yenilikçi davranış üzerindeki etkilerini ele aldığı, entelektüel sermaye ile yenilikçi davranış arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunduğunu ortaya koyduğu (Örnek ve Ayas, 2015; Sun, 2021; Wang ve diğerleri, 2021; Wu ve diğerleri, 2012) ve entelektüel sermayenin yenilikçi davranış sergilenmesine öncülük ettiği (Darroch ve Mcnaughton, 2002; Jones ve diğerleri, 2009; Prieto ve Pilar Pérez-Santana, 2014; Saeed ve Arshad, 2012; Wu ve diğerleri, 2012) sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Entelektüel sermaye, bilgi, deneyim ya da beceriler üzerinden yenilik üretme süreçleri için teşvik edici etkiye sahiptir. Dolayısıyla, örgütün sahip olduğu entelektüel sermaye, aynı zamanda sahip olduğu yenilik üretme becerisinin de göstergesidir. Çalışanlar, örgütün sahip olduğu entelektüel sermayenin unsurlarından insan sermayesini oluşturduklarından yenilik üretimi bakımından sergiledikleri davranışlar ile tetikleyici öge olarak işlev görmektedir. Entelektüel sermayenin diğer unsurları olan yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye düzeyi de örgütün yenilik üretme kapasitesinin anlamlı göstergeleridir (Arsawan ve diğerleri, 2019; Karchegani ve diğerleri, 2013).

Altındağ ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen çalışmada, yeniliğe yönelik faaliyetlerle entelektüel sermaye arasında olumlu bir ilişki bulunduğuna tespit edilmiş, yenilik üretme süreçlerinin başarılı bir şekilde yönetilmesi durumunda örgütün sahip olduğu insan sermayesinin ve ilişkisel sermayenin daha nitelikli hale geldiği ortaya koyulmuştur. Benzer bir biçimde Sharabati ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen çalışmada da ilişkisel sermayenin eğitim, tecrübe ve uzmanlıktan olduğu kadar yenilikçi davranıştan da etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Cheng ve diğerleri (2010), çalışanların sergiledikleri yenilikçi davranışların örgütün paydaşlarıyla kurduğu ilişkileri güçlendirdiğini öne sürmekte, örgütün yenilik üretme kapasitesinin ilişkisel sermayenin sürdürülebilirliği üzerinde güçlü ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu dile getirmektedir. Yitmen

(2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise yenilikçiliğin insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişki sermaye ile olumlu ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Her ne kadar yukarıda anılan entelektüel sermayenin farklı bileşenlerinin ele alındığı çalışmalarda yenilikçi davranış ve entelektüel sermayenin tüm boyutları arasında olumlu ilişki bulunduğu tespit edilmiş olsa da Keskin ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen çalışmada üretilen yeniliklerin kalitesinin yapısal sermaye ve ilişki sermayeyi olumlu etkilenmesine karşın insan sermayesini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Wu ve diğerleri (2012), yükseköğretim bağlamında yenilik üretme kapasitesinin ve entelektüel sermayenin geliştirilmesinin ele alınması gereken önemli konular arasında yer aldığına dikkat çekmektedir. Örnek ve Ayaş'a (2015) göre arzu edilen performans düzeyine ulaşmak için yenilikçi davranış ve entelektüel sermayenin eşgüdümlemesi gerekmektedir.

Ortaya koyulan bulgular ve sonuçlar ele alınırken mevcut çalışmanın sınırlılıklara sahip olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda bu çalışma, Marmara Üniversitesi Rektörlüğü kanalıyla ulaştırılan izin talebine olumlu yanıt veren 8 fakülte ve/veya yüksekokulda 2020-2021 bahar döneminde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırma ile elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacılar ve uygulayıcılar için şu öneriler getirilmektedir:

- Çalışmanın örneklemini Marmara Üniversitesinde araştırmanın yürütülmesine izin veren sınırlı sayıda fakülte/yüksekokulda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Daha bütüncül bir portre ortaya koyabilmek için üniversitenin tüm birimlerinin örnekleme dahil edilmesi ile daha geniş bir çalışma yürütülebilir.
- Çalışmanın örneklemine yalnızca lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırma, ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerin katılımıyla genişletilebilir.
- Araştırma Marmara Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar çeşitli devlet ve vakıf üniversitelerinde yürütülebilir, devlet ve vakıf üniversitelerindeki algıların farklılaşp farklılaşmadığı konusu araştırılabilir.
- Çalışma, öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın odağında yer alan değişkenlere yönelik farklı paydaş gruplarının katılımıyla araştırma yürütülebilir.
- Öğrenci, öğretim elemanı ve idari hizmetler sınıfı çalışanları ile fakülte/yüksekokullar bazında odak grup görüşmeleri yapılarak kurumsal itibar algısı, öğretim elemanlarının algılanan yenilikçi davranış düzeyleri ve akademik entelektüel sermaye konularında daha derinlemesine bilgi edinilebilir.
- Öğretim elemanlarının yenilikçi davranış düzeylerine yönelik algının üniversiteye yönelik akademik entelektüel sermaye algısını etkilediği tespit edilmiştir. Yükseköğretim kurumlarının hem öğretim elemanları hem de öğrenciler açısından tercih edilebilirliğine etki eden unsurlar arasında yer alan akademik entelektüel sermayenin paydaşlar nezdinde yüksek düzeyde algılanmasını temin etmek amacıyla farklı arka planlara sahip öğretim elemanlarının istihdam edilmesi yoluna gidilebilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 20.01.2021 tarih ve 2021/121 protokol numaralı kararı ile alınan izin kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Kaynakça

- Altındağ, Ö., Fidanbaş, Ö. ve İrdan, G. (2019). The impact of intellectual capital on innovation: A literature study. *Business Management Dynamics*, 8(12), 1–12.
- Angliss, K. (2021). An alternative approach to measuring university reputation. *Corporate Reputation Review*. <https://doi.org/10.1057/s41299.021.00110-y>
- Arsawan, I. W. E., Kariati, N. M., Prayustika, P. A. ve Wirga, I. W. (2019). Elucidating knowledge sharing on innovative work behavior: Multiperspective analysis. *International Conference on Rural Development and Entrepreneurship 2019*, 5(1), 670–686.
- Aula, P. ve Heinonen, J. (2015). *The reputable firm: How digitalization of communication is revolutionizing reputation management*. Cham: Springer.
- Awang, Z. (2012). *Structural equation modeling using AMOS graphic*. Shah Alam: Universiti Teknologi MARA Publication Centre (UPENA).
- Boyd, B. K., Bergh, D. D. ve Ketchen, D. J. (2010). Reconsidering the reputation-performance relationship: A resource-based view. *Journal of Management*, 36(3), 588–609. <https://doi.org/10.1177/0149206308328507>
- Brătianu, C. ve Pinzaru, F. (2015). Challenges for the university intellectual capital in the knowledge economy. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 3(4), 609–627.
- Buranakul, S., Limnararat, S., Pithuncharunlap, M. ve Sangmanee, W. (2016). The mediating role of innovative work behavior on the relationship between knowledge sharing behavior and innovation capability in Thailand Private University. *2016 Management and Innovation Technology International Conference, MITICON 2016*. <https://doi.org/10.1109/MITICON.2016.802.5245>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/978.994.4919289>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Cheng, M. Y., Lin, J. Y., Hsiao, T. Y. ve Lin, T. W. (2010). Invested resource, competitive intellectual capital, and corporate performance. *Journal of Intellectual Capital*, 11(4), 433–450. <https://doi.org/10.1108/146.919.31011085623>
- Córcoles, Y. R. (2013). Intellectual capital management and reporting in european higher education institutions. *Intangible Capital*, 9(1), 1–19. <https://doi.org/10.3926/ic.201>
- Coulson, J., Roberts, P. ve Taylor, I. (2011). *University planning and architecture*. University Planning and Architecture. Oxon: Routledge.
- Cravens, K. S. ve Oliver, E. G. (2006). Employees: The key link to corporate reputation management. *Business Horizons*, 49(4), 293–302. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2005.10.006>
- Çetin, M. (2013). *Yükseköğretim yönetimi ve liderliği*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Çetin, M., Akpolat, T. ve Özdemir, A. N. (2017). Okullarda entelektüel sermaye kullanımı ile okul yöneticilerinin yenilik yönetimi arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 141–157.

- Çetin, Ş. (2020). Kullanım alanlarına göre inovasyon yönetim ipe temel sorunlar. M. Çetin ve İ. Karsantık (Ed.), *İnovasyon yönetiminde stratejiler ve süreçler* içinde (ss. 29–60). Ankara: Nobel.
- Çimen, İ. ve Yücel, C. (2017). Yenilikçi davranış ölçeği (YDÖ): Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 365–381. <https://doi.org/0.30703/cije.334136>
- Dalton, J. ve Croft, S. (2003). *Managing corporate reputation*. Londra: Thorogood.
- Darroch, J. ve Mcnaughton, R. (2002). Examining the link between knowledge management practices and types of innovation. *Journal of Intellectual Capital*, 3(3), 210–222. <https://doi.org/10.1108/146.919.30210435570>
- de Jong, J. P. J. ve den Hartog, D. (2010). Measuring innovative work behaviour. *Creativity and Innovation Management*, 19(1), 23–36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2010.00547.x>
- Del-Castillo-Feito, C., Blanco-González, A. ve González-Vázquez, E. (2019). The relationship between image and reputation in the Spanish public university. *European Research on Management and Business Economics*, 25(2), 87–92. <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2019.01.001>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Los Angeles: Sage.
- Doll, W. J., Xia, W. ve Torkzadeh, G. (1994). A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument. *MS Quarterly*, 18(4), 453–461.
- el Hamdi, S., Abouabdellah, A. ve Oudani, M. (2019). Industry 4.0: Fundamentals and main challenges. *12th International Colloquium on Logistics and Supply Chain Management, LOGISTIQUA 2019* içinde (ss. 1–5). IEEE. <https://doi.org/10.1109/LOGISTIQUA.2019.890.7280>
- Field, A., Miles, J. ve Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. Los Angeles: Sage.
- Fombrun, C. J. (2018). *Reputation: Realizing value from the corporate image* (20th Anniv.). Harvard Business School Press.
- Fombrun, C. J., Ponzi, L. J. ve Newburry, W. (2015). Stakeholder tracking and analysis: The RepTrak® System for measuring corporate reputation. *Corporate Reputation Review*, 18(1), 3–24. <https://doi.org/10.1057/crr.2014.21>
- Forza, C. ve Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: A causal model. *International Journal of Production Economics*, 55(1), 1–20. [https://doi.org/10.1016/S0925-5273\(98\)00007-3](https://doi.org/10.1016/S0925-5273(98)00007-3)
- Frare, A. B. ve Beuren, I. M. (2021). Effects of corporate reputation and social identity on innovative job performance. *European Journal of Innovation Management*. <https://doi.org/10.1108/EJIM-02-2021-0071>
- Fritz, M. S. ve MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological Science*, 18(3), 233–239. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x>
- Greenspoon, P. J. ve Saklofske, D. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Personality and Individual Differences*, 25(5), 965–971. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00115-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00115-9)
- Gürbüz, S. (2019). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis*. Hampshire: Cengage.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: The Guilford Press.
- Hayes, A. F. ve Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: Observations, recommendations, and implementation. *Behaviour Research and Therapy*, 98, 39–57. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.11.001>

- Helm, S. (2011). Corporate reputation: An introduction to a complex construct. S. Helm, K. Liehr-Gobbers ve C. Strock (Ed.), *Reputation management* içinde (ss. 3–16). New York: Springer.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60. <https://doi.org/10.21427/D79B73>
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/107.055.19909540118>
- Iacoviello, G., Bruno, E. ve Cappiello, A. (2019). A theoretical framework for managing intellectual capital in higher education. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 919–938. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2018-0080>
- İnanđı, Y. ve Kılavuz, T. (2020). İnovasyonun nedenleri ve değişime açıklık: Yükseköğretim örneği. M. Çetin ve İ. Karsantık (Ed.), *İnovasyon yönetiminde stratejiler ve süreçler* içinde (ss. 269–288). Ankara: Nobel.
- Jones, N., Meadow, C. ve Sicilia, M. A. (2009). Measuring intellectual capital in higher education. *Journal of Information and Knowledge Management*, 8(2), 113–136. <https://doi.org/10.1142/S021.964.9209002282>
- Karacan, S. (2004). Entelektüel sermaye ve yönetimi. *Mali Çözüm*, 69, 177–199. <https://www.ismmmo.org.tr/Yayinlar/Mali-Cozum-Dergisi-1>
- Karchegani, M. R., Sofian, S. ve Amin, S. M. (2013). The relationship between intellectual capital and big data: A review. *International Journal of Business Management Studies*, 2(1), 561–581.
- Kelly, A. (2004). *The intellectual capital of schools – Measuring and managing knowledge responsibility and reward: Lessons from the commercial sector*. Dodrecht: Springer Science+Business Media, Inc.
- Kemppainen, H.-M. (2016). “This is reputation-driven activity” Higher education as a service export and the role of partnerships. Aalto University School of Business.
- Keskin, H., Ayar Şentürk, H. ve Beydoğan, A. (2018). Yenilikçilik kalitesi perspektifinden bilgi paylaşımı, entelektüel sermaye ve performans ilişkisi. *Business Management Studies: An International Journal*, 6(3), 71–94. <https://doi.org/10.15295/bmij.v6i3.344>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of structural equation modelling*. New York: The Guilford Press.
- Korcsmáros, E., Kosár, S. T. ve Csinger, B. (2021). Higher education institution in the 21st century – Key factors for prospective students. *Proceedings of the international scientific conference Hradec Economic Days 2021*, 11, 378–385. <https://doi.org/10.36689/uhk/hed/2021-01-038>
- Lafuente-Ruiz-de-Sabando, A., Zorrilla, P. ve Forcada, J. (2018). A review of higher education image and reputation literature: Knowledge gaps and a research agenda. *European Research on Management and Business Economics*, 24(1), 8–16. <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2017.06.005>
- Laskin, A. V. (2013). Reputation or financial performance: Which comes first? C. E. Carroll (Ed.), *The handbook of communication and corporate reputation* içinde (ss. 376–387). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2015). *IBM SPSS intermediate statistics*. New York: Routledge.
- Liu, H., Gao, S., Xing, H., Xu, L., Wang, Y. ve Yu, Q. (2021). Shared leadership and innovative behavior in scientific research teams: A dual psychological perspective. *Chinese Management Studies*. <https://doi.org/10.1108/CMS-02-2020-0070>
- Liu, Q. (2011). Promoting innovation in China by sharing resources in clusters: The new firm perspective. *Journal of Technology Management in China*, 6(3), 242–256. <https://doi.org/10.1108/174.687.7111157454>
- Machado, C. ve Davim, J. P. (2020). *Entrepreneurship and organizational innovation*. Cham: Springer.

- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. ve Williams, J. (2004). Confidences limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 1–24. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4
- Mariani, G., Carlesi, A. ve Scarfò, A. A. (2018). Academic spinoffs as a value driver for intellectual capital: The case of the University of Pisa. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), 202–226. <https://doi.org/10.1108/JIC-03-2017-0050>
- Marmara Üniversitesi. (2021a). *Marmara Üniversitesi 2021-2025 stratejik planı*. <https://www.marmara.edu.tr/dosya/www/duyuru/2021/OCAK21/M.%C3%9C.%202.021.2025%20Stratejik%20Plan%C4%B1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Marmara Üniversitesi. (2021b). *Marmara Üniversitesi 2020 yılı idare faaliyet raporu*. İstanbul. https://www.marmara.edu.tr/dosya/www/stratejikplan/M.%C3%9C.%202020%20Yili%20Idare%20Faaliyet%20Raporu_4%20%281%29.pdf adresinden erişilmiştir.
- Marvel, M. R., Griffin, A., Hebda, J. ve Vojak, B. (2007). Examining the technical corporate entrepreneurs' motivation: Voices from the field. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 753–769.
- Matos, F., Vairinhos, V., Durst, S. ve Dameri, R. P. (2019a). Intellectual capital and innovation for sustainable smart cities: The case of n-tuple of helices. F. Matos, V. Vairinhos, P. M. Selig ve L. Edvinsson (Ed.), *Intellectual capital management as a driver of sustainability: Perspectives for organizations and society* içinde (ss. 49–66). Cham: Springer.
- Matos, F., Vairinhos, V., Selig, P. M. ve Edvinsson, L. (2019b). *Intellectual capital management as a driver of sustainability: Perspectives for organizations and society*. Cham: Springer.
- Messmann, G., Evers, A. ve Kreijns, K. (2021). The role of basic psychological needs satisfaction in the relationship between transformational leadership and innovative work behavior. *Human Resource Development Quarterly*, 1–17. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21451>
- Miotto, G., Del-Castillo-Feito, C. ve Blanco-González, A. (2020). Reputation and legitimacy: Key factors for higher education institutions' sustained competitive advantage. *Journal of Business Research*, 112, 342–353. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.076>
- Mohamed, M. (2018). Challenges and benefits of industry 4.0: An overview. *International Journal of Supply Operating Management*, 5(3), 256–265. <https://doi.org/10.22034/2018.3.7>
- Munisamy, S., Mohd Jaafar, N. I. ve Nagaraj, S. (2014). Does reputation matter? Case study of undergraduate choice at a premier university. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 451–462. <https://doi.org/10.1007/s40299.013.0120-y>
- Örnek, A. Ş. ve Ayas, S. (2015). The relationship between intellectual capital, innovative work behavior and business performance reflection. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 195, 1387–1395. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.433>
- Özalp, U. ve Çetin, M. (2022). Academic Intellectual Capital Scale: A Validity and Reliability Study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(1), 138–164. <https://doi.org/10.21449/ijate.946530>
- Pedro, E. de M., Leitão, J. ve Alves, H. (2020). Stakeholders' perceptions of sustainable development of higher education institutions: An intellectual capital approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 911–942. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2020-0030>
- Plewa, C., Ho, J., Conduit, J. ve Karpen, I. O. (2016). Reputation in higher education: A fuzzy set analysis of resource configurations. *Journal of Business Research*, 69(8), 3087–3095. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.01.024>
- Prieto, I. M. ve Pilar Pérez-Santana, M. (2014). Managing innovative work behavior: the role of human resource practices. *Personnel Review*, 43(2), 184–208. <https://doi.org/10.1108/PR-11-2012-0199>

- Qiu, L., Jie, X., Wang, Y. ve Zhao, M. (2020). Green product innovation, green dynamic capability, and competitive advantage: Evidence from Chinese manufacturing enterprises. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 27(1), 146–165. <https://doi.org/10.1002/csr.1780>
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.r-project.org/>
- Ressler, J. ve Abratt, R. (2009). Assessing the impact of university reputation on stakeholder intentions. *Journal of General Management*, 35(3), 35–45. <https://doi.org/10.1177/030.630.700903500104>
- RStudio Team. (2021). *RStudio: Integrated development for R*. RStudio. <https://www.rstudio.com/>
- Saeed, M. M. ve Arshad, F. (2012). Corporate social responsibility as a source of competitive advantage: The mediating role of social capital and reputational capital. *Journal of Database Marketing and Customer Strategy Management*, 19(4), 219–232. <https://doi.org/10.1057/dbm.2012.19>
- Sánchez, M. P. ve Elena, S. (2006). Intellectual capital in universities: Improving transparency and internal management. *Journal of Intellectual Capital*, 7(4), 529–548. <https://doi.org/10.1108/146.919.30610709158>
- Sart, G. (2021). Akademisyenlerde yenilikçi iş davranışının örgütsel yaratıcılığa etkisi. *Bilim-Teknoloji-Yenilik Ekosistemi Dergisi*, 2(1), 21–29.
- Savalei, V. ve Bentler, P. M. (2010). Structural equation modeling. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1(1), 1-3.
- Schaarschmidt, M. (2016). Frontline employees' participation in service innovation implementation: The role of perceived external reputation. *European Management Journal*, 34(5), 540–549. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2016.02.005>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23–74.
- Schneider, P. (2018). Managerial challenges of Industry 4.0: An empirically backed research agenda for a nascent field. *Review of Managerial Science*, 12(3), 803–848. <https://doi.org/10.1007/s11846.018.0283-2>
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Routledge.
- Segars, A. H. ve Grover, V. (1993). Re-examining perceived ease of use and usefulness: A confirmatory factor analysis. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 17(4), 517–525. <https://doi.org/10.2307/249590>
- Shanker, R., Bhanugopan, R., van der Heijden, B. I. J. M. ve Farrell, M. (2017). Organizational climate for innovation and organizational performance: The mediating effect of innovative work behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 67–77. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.02.004>
- Sharabati, A. A. A., Jawad, S. N. ve Bontis, N. (2010). Intellectual capital and business performance in the pharmaceutical sector of Jordan. *Management Decision*, 48(1), 105–131. <https://doi.org/10.1108/002.517.41011014481>
- Shrand, B. ve Ronnie, L. (2021). Commitment and identification in the ivory tower: Academics' perceptions of organisational support and reputation. *Studies in Higher Education*, 46(2), 285–299. <https://doi.org/10.1080/03075.079.2019.1630810>
- Sis Atabay, E. ve Şahin, K. (2021). Kurumsal itibar ile finansal performans arasındaki ilişkide inovasyon kapasitesinin aracılık etkisi. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 7(1), 139–167.
- Šontaitė-Petkevičienė, M. (2015). Corporate reputation management of higher education institutions: Disparities of stakeholders' approaches. *Management of Organizations: Systematic Research*, 74(37), 139–151. <https://doi.org/10.7220/mosr.2335.8750.2015.74.9>

- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893–898. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>
- Suciu, M.-C. ve Năsulea, D.-F. (2019). Intellectual capital and creative economy as key drivers for competitiveness towards a smart and sustainable development: Challenges and opportunities for cultural and creative communities. F. Matos, V. Vairinhos, P. M. Selig ve L. Edvinsson (Ed.), *Intellectual capital management as a driver of sustainability: Perspectives for organizations and society* içinde (ss. 67–97). Cham: Springer.
- Sun, X. (2021). Employees' innovative behavior in the workplace: A study of intellectual capital effect on the service-oriented companies in Thailand. *Thammasat Review*, 24(2), 112–132. <https://doi.org/10.14456/tureview.2021.20>
- Suomi, K. (2014). Exploring the dimensions of brand reputation in higher education – a case study of a Finnish master's degree programme. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(6), 646–660. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2014.957893>
- Tajvidi, M. ve Karami, A. (2015). *Product development strategy: Innovation capacity and entrepreneurial firm performance in high-tech SMEs*. New York: Palgrave Macmillan.
- Teddlie, C. ve Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77–100. <https://doi.org/10.1177/234.567.8906292430>
- Toraman, C., Abdioglu, H. ve İşgüden, B. (2009). İşletmelerde inovasyon sürecinde entelektüel sermaye ve yönetim muhasebesi kapsamında değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 91–120.
- URAP. (2022a). *University ranking by academic performance*. <https://newtr.urapcenter.org/Methodology> adresinden erişilmiştir.
- URAP. (2022b). *2021-2022 URAP dünya sıralaması basın bildirisi*. <https://newtr.urapcenter.org/cdn/storage/PDFs/zd7KZsWri2A4CtCDh/original/zd7KZsWri2A4CtCDh.pdf> adresinden erişilmiştir.
- URAP. (2022c). *2021 yılında 203 üniversitemizin 11 dünya genel sıralamasındaki durumu*. <https://newtr.urapcenter.org/cdn/storage/PDFs/qFtH9qx6oa4oDRnfX/original/qFtH9qx6oa4oDRnfX.pdf> adresinden erişilmiştir.
- URAP. (2022d). *2020-2021 tüm üniversitelerin genel sıralaması*. <https://newtr.urapcenter.org/Rankings/2020-2021/2020-2021-T%C3%BCm%20%C3%9Cniversitelerin%20Genel%20Puan%20Tablosu> adresinden erişilmiştir.
- Üçok, D. I. (2008). *Kalite odaklı yönetimin kurumsal itibar yaratmadaki rolü, önemi ve RepTrack itibar endeksi yardımıyla bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- van Riel, C. B. M. ve Fombrun, C. J. (2007). *Essentials of corporate communication: Implementing practices for effective reputation management*. Oxon: Routledge.
- van Zyl, L. E., van Oort, A., Rispens, S. ve Olckers, C. (2021). Work engagement and task performance within a global Dutch ICT-consulting firm: The mediating role of innovative work behaviors. *Current Psychology*, 40(8), 4012–4023. <https://doi.org/10.1007/s12144.019.00339-1>
- Wahyudi Rahman, M. F., Kistyanto, A. ve Surjanti, J. (2020). Flexible work arrangements in Covid-19 pandemic era, influence employee performance: The mediating role of innovative work behavior. *International Journal of Management, Innovation & Entrepreneurial Research*, 6(2), 10–22. <https://doi.org/10.18510/ijmier.2020.622>
- Wang, Z., Cui, T., Cai, S. ve Ren, S. (2021). Team reflexivity, individual intellectual capital and employee innovative behavior: A multilevel moderated mediation. *Journal of Intellectual Capital*, (17). <https://doi.org/10.1108/JIC-11-2020-0362>

Wu, H. Y., Chen, J. K. ve Chen, I. S. (2012). Ways to promote valuable innovation: Intellectual capital assessment for higher education system. *Quality and Quantity*, 46(5), 1377–1391. <https://doi.org/10.1007/s11135.011.9451-z>

Wu, X. ve Sivalogathan, V. (2013). Innovation capability for better performance: Intellectual capital and organization performance of the apparel industry in Sri Lanka. *Journal of Advanced Management Science*, 1(3), 273–277. <https://doi.org/10.12720/joams.1.3.273-277>

Yitmen, I. (2011). Intellectual capital: A competitive asset for driving innovation in engineering design firms. *EMJ – Engineering Management Journal*, 23(2), 3–19. <https://doi.org/10.1080/10429.247.2011.11431891>

YÖK. (2022). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

Yuan, F. ve Woodman, R. W. (2010). Innovative behavior in the workplace: The role of performance and image outcome expectations. *Academy of Management Journal*, 53(2), 323–342. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.493.88995>

Öğretmen Adaylarının Covid-19 Pandemisi Sürecinde Çevrimiçi Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi: Bir Metafor Analizi

Examining Prospective Teachers' Perceptions of Online Education during the Covid-19 Pandemic: A Metaphor Analysis

Erol SÜZÜK^{*ID}
Tuncay AKINCI^{**ID}

Öz

Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020'de duyurulan Covid-19 küresel pandemisi eğitimi vurduğunda Dünyada ve ülkemizdeki öğretmenlerin birçoğu bu ani değişime hazır değildi ve buna rağmen alternatif bir politika veya çözüm olmadığı için itiraz etmeden öğretimlerini online olarak sunmaya mecbur kalmışlardır. Bu bağlamda çalışmada öğretmen adaylarının Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen çevrimiçi eğitim ile görüşlerini oluşturacakları metaforlar aracılığıyla belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın kavramsal çerçevesi Moore'un (2019) etkileşimsel uzaklık kuramına dayanmaktadır. Etkileşimsel uzaklık öğretmenler ile öğrenenler bir teknoloji aracılığı ile iletişim kurduğunda aralarında ortaya çıkan davranışların etkileşimini ifade etmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin farklı bölümlerindeki 129 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitime yönelik olarak 29'u olumlu ve 100 tanesi olumsuz olmak üzere toplam 129 tane metafor üretmişlerdir. Öğretmen adayları çevrimiçi eğitimin tekrar izleme imkanı sunması, destekleyici olması ve zaman-mekan esnekliği sağlaması yönlerini olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği, öğrenmenin yetersiz düzeyde olması ve etkileşim yetersizliği ise öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitimin olumsuz yönleri olarak belirtmişlerdir. Etkileşim türleri açısından bakıldığında öğretmen adayları en çok öğrenen-içerik ve öğrenen-arayüz etkileşimine ilişkin olumlu metaforlar üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının olumsuz metaforlar ürettikleri etkileşim türleri ise en çok öğrenen-öğreten ve öğrenen-içerik etkileşimine ilişkin olmuştur. Bu çalışmanın sonuçları bağlamında çevrimiçi eğitim faaliyetleri öğrenenlerin öğrenen, içerik, arayüz, öğrenen ve ders dışı öğrenme ağı ile yeterli düzeyde etkileşime girebileceği şekilde düzenlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, çevrimiçi eğitim, öğretmen adayı, covid-19 pandemisi.

* Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: erol.suzuk@marmara.edu.tr. Orcid ID: 0000-0001-5520-5597

** Dr. Öğr. Görevlisi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: takinci@marmara.edu.tr. Orcid ID: 0000-0001-8052-3327

Abstract

When the COVID-19 pandemic announced by the World Health Organization on March 11, 2020, it hit education. Many teachers in the world were not ready for this sudden change. Despite this, they had to offer their teaching online without any objections because there was no alternative policy or solution. In this context, this study aimed to determine pre-service teachers' opinions about online education carried out during the COVID-19 pandemic through the metaphors. The conceptual framework of this study was based on Moore's (2019) transactional distance theory. Transactional distance refers to the interplay of behaviors that occur between teachers and learners when they communicate through technology. The study group of the research consisted of 129 pre-service teachers from different departments of a state university in Istanbul. Participants were selected by the purposive sampling method. Pre-service teachers produced 129 metaphors, 29 of which were positive and 100 of which were negative, for online education. They evaluated some aspects of online education positively, which included offering the opportunity to replay lecture recordings, being supportive, and providing time/space flexibility. One-way narration/student passivity, insufficient level of learning, and lack of interaction were stated as negative aspects of online education by the pre-service teachers. In terms of interaction types, pre-service teachers mostly produced positive metaphors for learner-content and learner-interface interactions. The interaction types about which pre-service teachers produced negative metaphors were mostly related to learner-teacher and learner-content interactions. Based on the results of the present study, it can be concluded that online education activities should be organized in such a way that learners can interact with the teacher, content, interface, other learners, and extracurricular learning network at a sufficient level.

Keywords: Metaphor, online education, pre-service teacher, covid-19 pandemic.

Summary

Introduction

Any crisis in a country directly or indirectly affects the entire education process. The education rights of students are endangered in times of crisis caused by natural disasters such as earthquakes, tsunamis, floods, wars, and epidemics (Zayapragassarazan, 2020). When the COVID-19 pandemic announced by the World Health Organization (WHO, 2020) on March 11, 2020, it hit education. Many teachers in the world were not ready for this sudden change. Despite this, they had to offer their teaching online without any objections because there was no alternative policy or solution (Peter et al., 2020). Therefore, to improve online education process in the future, it is important to evaluate and analyze the results of the compulsory online education. Studies on online education and training have increased a lot during the COVID-19 pandemic (Wut and Xu, 2021). In this context, there are many studies investigating the opinions of different people about online education through metaphors during the COVID-19 period.

This study aims to determine the opinions of pre-service teachers about online education carried out during the COVID-19 pandemic, through the metaphors they will develop. The research questions are as follows:

1. What metaphors did pre-service teachers develop when describing online education conducted during the COVID-19 pandemic?
2. Under which categories could these metaphors be gathered?
3. What types of interactions were seen between pre-service teachers and the components of online education?

Method

This study was designed as a qualitative phenomenology study. A total of 203 pre-service teachers were contacted for the study. Because the metaphors of 74 participants were invalid, they were excluded from the dataset. A structured metaphor form was used as the data collection tool and it was applied online. Data were collected from the pre-service teachers who voluntarily agreed to participate in the study. In the first part of the form, they were asked about the program they studied as well as their gender. In the second part, metaphors related to online education were asked. For this, “I think online education is similar to” and “Because” were asked to be completed. Data were analyzed by the content analysis method.

Findings

Pre-service teachers constructed 129 metaphors for online education. The top three metaphors were “Watching Videos-Films” (n=26), “Robust stony road” (n=8), and “Open Education – Online education” (n=6). While 29 of the 129 metaphors created by the pre-service teachers contain positive opinions about online education, 100 of them contain negative opinions.

Pre-service teachers developed 29 positive metaphors. Among these metaphors, the three metaphors with the highest frequency were watching videos-films (n=6), a difficult but a beautiful road (n=2) and open education-online education (n=2). Here are some sample quotes:

1. Watching Videos-Films: “I think online education is similar to lectures posted on Youtube. Because everyone can watch at their home whenever they want.” (P46)
2. A difficult but a beautiful road: “To me, online education is like a rose with thorns. Because although it is difficult, it is a good way to get education.” (P01)
3. Open education-online education: “I think online education is similar to open education. Because everything is under the self-control of the student, except for the summative evaluation.” (P95)

Ten different categories were obtained from 29 positive metaphors. The three categories with the highest frequency among these categories were re-watching the recordings (n=8), being supportive (n=5), and being flexible in time/space (n=4).

On the other hand, pre-service teachers developed 100 negative metaphors. Among these metaphors, the three top metaphors were video-film watching (n=20), rough stony road (n=8) and open education/distance education (n=4). Here are some sample quotes:

1. Watching Videos-Films: "I think online education is like listening to the lectures on Youtube. Because you just sit and stare at the screen." (P11)
2. Watching Videos-Films: "I think online education is like watching TV. Because it is not an interactive environment, it can be no different than watching TV" (P111)
3. Rough stone road: "To me, online education is like a road full of pebbles. Because there are many factors that prevent learning, such as financial inadequacies, motivation problems, and lack of interaction. (P75)
4. Open education/distance education: "I think online education is similar to open education. Because it is not possible to interact with the classmates and the instructor of the course." (P56)

Eleven different categories were obtained from 100 negative metaphors created by the pre-service teachers participating in the research. The three top categories were one-way narration/student passivity (n=42), learning difficulty (n=21), and interaction inadequacy (n=14).

Ten categories obtained from 29 positive metaphors created by pre-service teachers included 52 interaction types in four different interaction types. Among these interaction types, the two interaction types with the highest frequency were learner-content (n=26; 50%) and learner-interface (n=21; 40%) interaction. The frequency of the learner-teaching interaction type was 4, the learner-learner frequency was 1, while the frequency of the learner-extracurricular learning network interaction was 0.

The 11 categories obtained from 100 negative metaphors created by the pre-service teachers included 206 interaction deficiencies in five different interaction types. Among these interaction deficiencies, the two interaction types with the highest frequency are learner-teacher (n=79; 38%) and learner-content (n=70; 34%) interaction. The frequency of the learner-interface interaction type was 30, the learner-learner frequency was 23, while the frequency of the learner-extracurricular learning network interaction was 4.

Discussion

The present study aimed to reveal the metaphors of the selected group of pre-service teachers about online education and to collect these metaphors under certain codes and categories. The study also aimed to find out how pre-service teachers interacted with online education components in terms of the interaction types of Moore's (2019) transactional distance theory.

Most of the metaphors produced by pre-service teachers were negative. In the related literature, it is seen that negative metaphors are more predominant in the studies conducted with university

students regarding online education during the COVID-19 pandemic (Aksoy, Bozkurt & Kurşun, 2021; Bozdağ and Dinç, 2020; Demirbilek, 2021; Kan & Özmen, 2021).

Considering the categories created from positive metaphors, the most intensely expressed opinions were that online education's offering opportunities of re-watching recordings of the lectures, its supporting learning, and its being flexible in time/space. Pre-service teachers emphasize that the courses offered by online education can be watched offline on different platforms at different times. Demirbilek (2021), in his study with 1449 university students, states that students' positive views about online education are concentrated in the category of freedom of time and space.

When looking at the categories created from negative metaphors, the most intensely expressed opinions were one-way narration/student passivity, learning difficulty, and lack of interaction. Accordingly, the most common complaint of pre-service teachers in online education is that they remain passive, unable to interact adequately, and therefore their learning is insufficient. This result coincides with the results of many studies conducted in the related literature (Aksoy, Bozkurt & Kurşun, 2021; Alan, 2021; Başaran, Doğan, Karaoğlu & Şahin, 2020; Demirbilek, 2021).

In terms of interaction types, pre-service teachers who expressed positive opinions say that they were satisfied with the fact that online education gives the opportunity to interact with the content and the interface. Pre-service teachers who gave negative opinions mostly complained about not being able to interact adequately with the teacher. They also stated that online education was insufficient in terms of content, interface, and interaction with other learners, respectively. In this context, the interface design should be designed to allow all kinds of interactions. As Roach and Attardi (2021) states, the interaction between the learner and the online course interface may be the main reason for the success or failure of that course. This is because the interface manages how students interact with the course material and how they communicate with others.

Giriş

Bir ülkede yaşanan herhangi bir kriz durumu doğrudan veya dolaylı olarak tüm eğitim sürecini etkilemektedir. Öğrencilerin eğitim hakları depremler, tsunami, sel, savaş ve salgın hastalık gibi doğal afetlerin ortaya çıkardığı kriz zamanlarında tehlike altına girmektedir (Zayapragassarazan, 2020). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ, 2020) tarafından 11 Mart 2020'de duyurulan COVID-19 küresel pandemisi de eğitimi vurduğunda Dünyada ve ülkemizdeki öğretmenlerin birçoğu bu ani değişime hazır değildi ve buna rağmen alternatif bir politika veya çözüm olmadığı için itiraz etmeden (Peters, Arndt, Marek vd., 2020) öğretimlerini online olarak sunmaya mecbur kalmışlardır. UNESCO'ya göre 4 Mart 2020'de 194 ülkeden yaklaşık 1,6 milyar öğrenci COVID-19 küresel pandemisinden etkilenmiştir (UNESCO, 2020). Türkiye'de 2021 Mart'ından itibaren tüm öğretim kademelerinde yüzyüze eğitime 3 haftalık ara verilmiş (MEB, 2020; YÖK, 2020), ancak kapanma sürecinin uzamasıyla 3 eğitim-öğretim yarıyılı çevrimiçi eğitim ile sürdürülmüştür. Pandemi öncesinde Moore (2019)'un belirttiği gibi yaygın eğitimin tüm alanlarında ve programlarında çevrimiçi eğitimin payı giderek artmış durumdaydı. Bugünkü çevrimiçi eğitimin temeli sayılan yazışma yoluyla öğretme ve öğrenme ilk kez 20 Mart 1728'de Caleb Phillips'in Massachusetts'teki "Boston Gazette" gazetesine,

verdiği ders ilanı ile başlamıştır (Holmberg, 1995). Bundan yaklaşık 290 yıl sonra dünya genelinde 2018 yılı itibari ile çevrimiçi eğitim ile ders alan öğrenci sayısı yıllık olarak ABD’de %32 (6 milyon öğrenci), Kanada’da %29 (361000 öğrenci), Brezilya’da %17 (1,34 milyon öğrenci), Avustralya’da %10 (261000 öğrenci) ve İngiltere’de %8 (173899 öğrenci) oranında gerçekleşmiştir (Roach ve Attardi, 2021). Türkiye’de ise 2020 yılı itibariyle toplam 8240997 yükseköğretim (lisans ve lisansüstü) öğrencisi bulunmakta ve bunların 4439703’ü (%54) çevrimiçi veya uzaktan açıköğretim şeklinde eğitim almaktadır (YÖK, 2021). 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılından itibaren ise üniversitelerde derslerin %40’ı çevrimiçi eğitim ile verilebilecek ve yine yüzyüze verilen derslerin de %40’ı çevrimiçi eğitim kapsamında verilerek hibrit-karma bir eğitim modeli uygulanacaktır (Özvar, 2021). Bu karar, çevrimiçi eğitimin tüm üniversite öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin kullanacağı bir eğitim yöntemi olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla zorunlu olarak yapılmış olan çevrimiçi eğitim sürecinin iyi değerlendirilip sonuçlarının analiz edilmesi ve gelecekteki çevrimiçi eğitim süreçlerinin daha iyi hale getirecek çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Moore ve Kearsley (2012) çevrimiçi eğitimi “öğretme ile öğrenmenin farklı yerlerde gerçekleştiği ve iletişimin teknoloji aracılığı ile sağlandığı özel kurumsal organizasyon ile yürütülen öğretme ve planlı öğrenme” olarak tanımlamaktadır. Çevrimiçi eğitim hem online öğretimi hem de online öğrenmeyi içermekte olup ikisinin farkına dikkat edilmelidir. Çevrimiçi eğitim bir eğitim kurumunun ve öğretmenin sorumluluğunda olup çevrimiçi öğrenme ise öğrencilerin yaptığı eylemlerdir ve temel olarak öğrencinin kendi sorumluluğundadır (Berge, 2003). Öğrencinin sorumluluğunun arttığı ve fiziksel denetimin de olmadığı online öğrenmede, öğrenme motivasyonu özellikle önemli hale gelmektedir. Öğrenmede motivasyonu arttıran ve dolayısıyla akademik başarıyı etkileyen anahtar faktörlerden birisi ise öğrencinin memnuniyetidir (Keller, 1987; Chute, Thompson ve Hancock, 1999). İlgili alan yazında öğrencilerin memnuniyetini etkileyen faktörlerin başında ise etkileşim faktörü (Croxtton, 2014, Anderson, 2013; Allen ve ark., 2012; Bolliger ve Wasilik, 2009, McFarland ve Hamilton, 2005; Strachota, 2003; Bolliger ve Martindale, 2004) gelmektedir.

Bu bağlamda pandemi sürecinde zorunlu olarak yapılan acil çevrimiçi eğitim ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin öğrenilmesi önemli gözükmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerini anlamının en güzel yollarından birisi, Shuel (1990)’ın “bir resim 1000 kelimeye, 1 metafor ise 1000 resme bedeldir” sözünde belirttiği gibi metaforlardır. Metafor ile ilgili çalışmalarda hem Türkiye’de hem de Dünyada en çok referans alınan çalışma George Lakoff ve Mark Johnson’un 1980 yılında yazdıkları “Metaphors We Live By” isimli kitaplarıdır. Lakoff ve Johnson metaforu “temel olarak bir şeyi başka bir şeye göre kavramanın bir yoludur ve birincil işlevi anlamaktır” şeklinde açıklamaktadırlar (Lakoff ve Johnson, 2005). Buna göre metafor resim gibi bir şey hakkında sabit bir görüş sunmak değil aynı zamanda o görüşün kavramsal çerçevesini de ortaya koymaktır. Yunanca “metapherein” kelimesinden türetilen metafor, “öte” anlamına gelen “meta” ve “taşımak” anlamına gelen “pherein” eklerinden oluşmaktadır. İki kelime birleştiğinde “öteye taşımak” anlamı oluşmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2005). Kısaca, anlamı bir alandan diğer bir alana taşımak yani yeni ve farklı bir anlamı inşa etmek; bir şeyi başka bir şeyden anlamak ve deneyimlemektir. Metaforlar ilk olarak edebiyat çalışmalarında kullanılmış olsa da öğrenme-öğretme ile ilgili nitel veya karma yöntem araştırmalarında da çalışmaya katılanların bakış açılarının ve temel inançlarının anlaşılması

için kullanılmaktadır (Paavola, Lipponen ve Hakkarainen, 2004; Sfard, 1998). Bu yaklaşım, görüşüne başvuru kişilerin ifadelerinin analizinde metaforların kullanımının temelini oluşturmaktadır. Sfard (1998)'in belirttiği gibi metaforlar analiz sürecinin en ilkel, en zor ve şartıtcı derecede bilgilendirici nesnelere dir. Bu nedenle metaforlar katılımcıların görüşlerinin ortaya çıkarılmasında sıklıkla kullanılmaktadır.

Online eğitim ve öğretime yönelik çalışmalar COVID-19 pandemisi sürecinde çok artmıştır (Wut ve Xu, 2021). COVID-19 sürecinde çevrimiçi eğitim ile ilgili farklı kişilerin görüşlerini metaforlar aracılığıyla araştıran çalışmalar da bu bağlamda fazladır. Örneğin Aksoy, Bozkurt ve Kurşun (2021), Demirbilek (2021), Kan ve Özmen (2021) ve Bozdağ ve Dinç (2020) üniversite öğrencilerinin, Alan (2021) üniversite öğretim elemanlarının, Kuzu, Bahçeci ve Kurtoğlu-Yalçın (2020) ve Çakın ve Akyavuz (2020) öğretmenlerin, Bozkurt (2020) ilköğretim öğrencilerinin, Yıldız, Alkan ve Çengel (2021) engelli öğrencilerin, Arslan, Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat (2021) velilerin, Kaban (2021) öğretmen, öğrenci ve velilerin COVID-19 sürecinde çevrimiçi eğitim ile ilgili görüşlerini belirlemek için çalışma yapmışlardır.

Alanyazında pandeminin ortaya çıkmasından bu yana üniversite öğrencilerinin çevrimiçi eğitime ilişkin görüşlerinin metaforlar aracılığı ile belirlendiği çalışmalar incelendiğinde Aksoy, Bozkurt ve Kurşun (2021) 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında 14 farklı üniversiteden 159 katılımcıya ulaşarak uzaktan eğitime yönelik algıları belirlemek için veri toplamışlar ancak hatalı metaforlar nedeniyle 82 öğrenciden toplanan verileri analiz etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda uzaktan eğitimin içeriğe ulaşma, zaman ve mekan esnekliği sağladığı ancak etkililiği düşük ve etkileşimi yetersiz olduğunu bulmuşlardır. Demirbilek (2021), 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında iki farklı üniversiteden 1630 öğrenciden veri toplamış ve hatalı metaforlar nedeniyle 1449 kişinin verisini analiz etmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen 854 farklı metafor en çok öğrencilerin uzaktan eğitimi yetersiz gördüklerini göstermiştir. Kan ve Özmen (2021) ise 2019 – 2020 bahar döneminde bir üniversitenin eğitim fakültesi öğrencilerinden gönüllü olarak çalışmaya katılan 426 öğrenciden veri toplamış ve hatalı metaforlar nedeniyle 402 öğrencinin verisini analiz etmiştir. Araştırmacılar pandemi sürecinde uzaktan eğitimin destekleyici olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Son olarak Bozdağ ve Dinç (2020), 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin 3. ve 4. sınıf beden eğitimi öğrencisinden veri toplamış ve hatalı metaforlar nedeniyle 50 öğrencinin verisi analize dahil edilmiştir. Çalışmada uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimi destekleyebileceği ama tek başına onun yerine geçemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitim deneyimlerinin biraz daha olgunlaşması için 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında yani yüz yüze eğitime ara verilmesinden sonra çevrimiçi eğitim ile yürütülen 3. eğitim-öğretim yarıyılında veriler toplanmıştır. Diğer çalışmalardan farklı bir örneklem grubu ile çalışılmıştır ve bu nedenle covid-19 pandemisi sürecinde farklı üniversitelerde yürütülen çevrimiçi eğitim tecrübelerinin değerlendirilmesine imkân sağlayacaktır. Bu bağlamda çalışmanın alan yazına katkı sunması beklenmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Pedagojinin en önemli bileşenlerinden birisi etkileşimdir. Etkileşim yüz yüze, senkron/asenkron çevrimiçi eğitim ve hibrit eğitim modellerinin hepsinde öğrenme ortamının en gerekli bileşenidir.

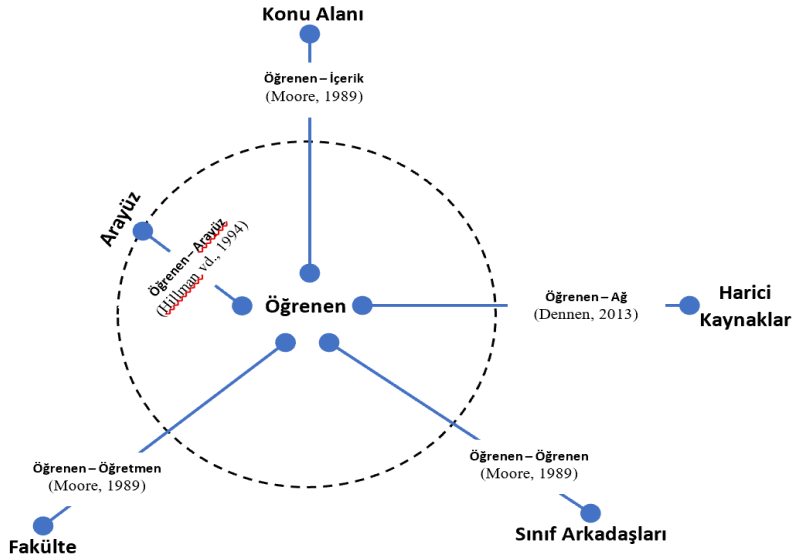
Öğrenmede etkileşim hem bilgi edinimi için hem de bilişsel, duyuşsal ve devinimsel becerilerin gelişimi için gerekli ve temel bir süreçtir (Bolliger ve Halupa, 2018; Paul, Swart, Zhang, ve MacLeod, 2015; Barker, 1994). Öğrenme aynı zamanda gruplar arasındaki etkileşimlere dayanan sosyal bir süreç olarak kabul edilmektedir (Swan ve Shea, 2005). Grup üyeleri arasındaki etkileşimler bilginin inşa edilmesine ve öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır (Cobb, 1994). Ancak web tabanlı öğrenme ortamlarında, teknolojinin sağladığı zaman ve mekan ayrımı nedeniyle etkileşimi sürdürmek yüz yüze öğrenme bağlamlarından daha zordur (Angeli, Valanides, & Bonk, 2003). Bununla birlikte bu pandemi çok hızlı ve benzeri görülmemiş bir şekilde gerçekleştiğinden, birçok öğretmen yüz yüze derslerini çevrimiçi eğitime aktarmada hazırlıksız yakalanmış, pedagoji ile teknoloji bir araya getirilirken etkileşim göz ardı edilmiştir.

Etkileşim, Muirhead ve Juwah (2004) tarafından iki veya daha fazla katılımcı ile nesnelere arasında cevap verme veya geri bildirim yoluyla eşzamanlı ve/veya eşzamansız olarak meydana gelen ve teknolojik arayüz yardımı ile iletilen bir diyalog, söylem veya olay olarak tanımlanmaktadır. Etkileşim, içerik ile etkileşim kurmak, işbirliği yapmak, sohbet etmek, öğrenmeyi izlemek ve düzenlemek ve performansı desteklemek amacıyla yapılabilir (Northrup 2001). Muirhead ve Juwah (2004)'a göre ise etkileşim çok çeşitli fonksiyonlara sahiptir: aktif öğrenmeyi teşvik etme, öğrenenleri etkili bir şekilde destekleme, öğrenme sürecinde öğrenenlerden bildirim alma, üst düzeyde bilgi ve yeteneklerin gelişmesine yardım etme, öğrenme deneyiminin kalite ve standartlarını yükseltme.

Bu bağlamda bu çalışmanın kavramsal çerçevesi Moore (1993)'un etkileşimsel uzaklık (transactional distance) kuramına dayanmaktadır. Etkileşimsel uzaklık öğretmenler ile öğrenenler bir teknoloji aracılığı ile iletişim kurduğunda aralarında ortaya çıkan davranışların etkileşimini ifade etmektedir (Boyd ve Apps, 1980). Uygulama bağlamında ise öğretmenin sahip olduğu bilgi ile öğrenenin bilgisi arasında var olan boşluğu ifade etmektedir. İki arasındaki boşluk yanlış anlamaların ortaya çıkabileceği bir fırsat alanı ortaya koymaktadır (Roach ve Attardi, 2021). Bilgiyi etkili bir şekilde öğrenene transfer edebilmek için çevrimiçi eğitim ile verilen bir dersi yapısını düzenleyerek ve iletişim teknolojilerini kullanarak söz konusu boşluğun büyüklüğü değiştirilebilir (Moore, 2019). Bu açıdan bakıldığında etkileşimsel uzaklık sabit bir nicelik değil, aksine çevrimiçi eğitim ortamının karmaşıklığını ve esnekliğini gösteren bir değişkendir.

Etkileşimsel uzaklık teorisi, öğrenmeyi öğrenen ile diğer bireyler ve dersin bileşenleri arasındaki bir dizi işlem olarak kavramsallaştırmaktadır (Moore, 1989). Moore (1989) çevrimiçi eğitimde etkileşimi tanımlamak için iletişim tabanlı bir çerçeve kullanarak gönderici – alıcıya dayalı üç tür etkileşim belirlemiştir. Bunlar öğrenen – içerik (örneğin, ders materyallerinin okunması, multimedya kaynaklarına ulaşım), öğrenen – öğretmen (çevrimdışı ve/veya çevrimiçi canlı online dersler) ve öğrenen – öğrenen etkileşimidir (Moore, 1989, 1993). Hillman, Willis ve Gunawardena (1994), teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarında öğrenen – arayüz (online ders platformu) etkileşiminin de önemli olduğunu iddia ederek dördüncü bir etkileşim türü tanımlamışlardır. Beşinci olarak Dennen (2013) öğrenen ile ders dışı kaynaklar arasındaki etkileşimi tanımlamaktadır. Bu etkileşim, öğrenen ile kendi çevrimiçi öğrenme toplulukları ile etkileşimini içerebileceği gibi, dersi ile ilgili bir konuyu araştırırken kullandığı sosyal medya araçlarını kullanırken karşılaşılabileceği insan ve içeriklerin

oluşturduğu bir ağı da kapsayabilir (Dennen, 2019). Çevrimiçi eğitim yapılan bir derste öğrenen ile dersin bileşenleri arasında olabilecek bu etkileşim türleri Şekil 1’de birlikte gösterilmektedir.



Şekil 1. Öğrenen ile çevrimiçi eğitimin bileşenleri arasındaki 5 etkileşim türü. Roach ve Attardi (2021)'den uyarlanmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen çevrimiçi eğitim ile ilgili görüşlerini oluşturacakları metaforlar aracılığıyla belirlemektir.

1. Öğretmen adayları Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen çevrimiçi eğitimi tanımlarken hangi metaforları kullanmaktadır?
2. Bu metaforik imgeler hangi kategoriler altında toplanabilir?
3. Öğretmen adayları ile çevrimiçi eğitimin bileşenleri arasında hangi tür olumlu veya olumsuz etkileşimler görülmüştür?

Yöntem

Öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitime yönelik metaforik imgelerini ve algılarını inceleyen bu çalışma, nitel bir fenomenoloji çalışması olarak tasarlanmıştır. Fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak detaylı ve derin bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğrencilerin pandemi sürecinde yaşadıkları çevrimiçi eğitim deneyimlerini ve çevrimiçi eğitime yönelik oluşan bakış açılarını ve yükledikleri anlamları ortaya çıkarabilmek için

fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, insanların fenomeni nasıl algıladıklarına, onu nasıl tanımladıklarına, onun hakkında nasıl hissettiklerine, nasıl yargıladıklarına, nasıl hatırladıklarına, onu nasıl anlamlandırdıklarına ve bu konuda başkalarıyla nasıl konuştuklarına odaklanır. Bunun için ise olguyu doğrudan deneyimlemiş kişilerden veri toplanmalıdır (Patton, 2014).

Uygulama Süreci

Anket, 3 Mayıs – 10 Mayıs 2021 tarihleri arasında çevrimiçi form olarak uygulanmıştır. Verileri toplamak için öğretmen adaylarına sosyal medya platformları ve e-posta aracılığıyla ulaşılmıştır. Toplam 203 katılımcıya ulaşılmıştır. 74 katılımcının metaforları geçersiz olduğu için veri setinden çıkarılmıştır. Böylece 129 katılımcının verileri analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı bahar yarısında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesine kayıtlı ve çevrimiçi eğitime devam eden 129 öğrenci oluşturmaktadır. Fenomenoloji desenli nitel çalışmalarda toplanan veriler, araştırmanın odaklandığı olguyu deneyimleyen ve onu ifade edebilen kişi veya gruplardan seçilmelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2009). Bu nedenle katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş ve gönüllü esasıyla katılım sağlanmıştır. Her bir katılımcıya kod verilmiş katılımcılar K01, K02, ..., K129 şeklinde isimlendirilerek veriler anonimleştirilmiştir. Aşağıda Tablo 1’de katılımcıların cinsiyet ve bölümlerine göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 1.

Katılımcıların Bölümleri ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Bölüm	Cinsiyet				Toplam Frekans	Toplam Yüzdesi
	Erkek	Yüzdesi	Kadın	Yüzdesi		
Biyoloji Öğretmenliği	3	15%	17	85%	20	16%
Coğrafya Öğretmenliği	2	25%	6	75%	8	6%
Fizik Öğretmenliği	4	22%	14	78%	18	14%
Kimya Öğretmenliği	1	9%	10	91%	11	9%
Matematik Öğretmenliği	5	26%	14	74%	19	15%
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2	9%	20	91%	22	17%
Tarih Öğretmenliği	2	15%	11	85%	13	10%
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	1	6%	17	94%	18	14%
Toplam	20	16%	109	84%	129	100%

Tablo 1’e göre katılımcıların 20’si (%16) erkek ve 109’u (%84) kadındır. Bölümlere göre katılımcı sayısı en fazla olan bölüm Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve en az olan bölüm ise Coğrafya Öğretmenliğidir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış metafor formu kullanılmış ve çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan veri toplanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okudukları program ve cinsiyet bilgileri sorulmuştur. İkinci bölümde ise çevrimiçi eğitime ilişkin metaforları sorulmuştur. Bunun için “Çevrimiçi eğitim bence benzer.” ve ”Çünkü” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Birinci cümledeki boşlukla çevrimiçi eğitimi neye benzettikleri ve ikinci cümledeki boşlukla birinci cümledeki metaforun gerekçesi sorulmuştur.

Veri Analizi

Çalışma kapsamında toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çevrimiçi eğitime yönelik katılımcılar tarafından oluşturulan geçerli metaforlar ortak kategoriler altında toplanmıştır. Verilerin analizinde (1) verilerin kodlanması (2) kategorilerin oluşturulması (3) geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması (4) frekans tablolarının oluşturulması ve verinin yorumlanması aşamaları takip edilmiştir.

Metaforların kodlanması aşamasında katılımcıların ifadelerinde metafor anlamını taşımayanlar, benzeme veya benzetme yönü eksik olanlar ve açıklama cümlesi yeterli olmayanlar (gerekçe yazılmaması, tek kelimelik cevap verilmesi, farklı yorum içeren cevap verilmesi) analiz sürecine dahil edilmemiştir. Metaforlar ilk cümleden belirlenirken, kategorilerin oluşturulmasına ikinci gerekçe cümleleri dikkate alınmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için çalışma ile daha önce hiç teması olmayan bir uzmana kategoriler ile metaforların bir listesi verilerek eşleştirmelere katılıp/katılmadığı sorulmuştur. Uyuşma yüzdesi, üzerinde anlaşmaya varılan eşleşme sayısının toplam eşleşme sayısı arasındaki oranın 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre uzlaşma öncesinde uyum yüzdesi %93,8 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra uzman ile araştırmacılar bir araya gelerek farklılıklar tartışılmış ve tüm kategorilerde fikir birliği sağlanmıştır. Kodlar ve kategoriler belirlendikten sonra kelime tablolama programı kullanılarak frekanslar tabloları oluşturulmuş ve veri yorumlanmıştır. Verinin yorumlanması aşamasında doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Genel Bulgular

Katılımcılar çevrimiçi eğitime yönelik iyi gerekçelendirilmiş 84 farklı şekilde olmak üzere toplam 129 tane metafor üretmişlerdir. Katılımcıların en çok ürettikleri 3 metafor “Video-Film izleme” (26 tane), “Engelibeli taşlı yol” (8 tane) ve “Açıköğretim – Çevrimiçi eğitim” (6 tane) şeklinde olmuştur.

Katılımcıların ürettiği 129 metafordan 74 tanesini 1’er kişi, diğerlerini ise 2 – 16 kişi arası üretmişlerdir. Erkek öğrenciler 19 farklı metafor üretirken, kadın öğrenciler 68 farklı metafor üretmişlerdir. Erkek ve kadın öğretmen adaylarının ortak olarak ürettikleri metaforlar “Balon” ve “Video-Film izleme” şeklinde sadece 2 metafor olmuştur.

Olumlu ve Olumsuz Metaforlar ve Bu Metaforlardan Elde Edilen Kategoriler

Öğrenciler tarafından oluşturulan 129 metaforun 29 tanesi çevrimiçi eğitim ile ilgili olumlu görüş içermekte iken 100 tanesi olumsuz görüş içermektedir.

Olumlu görüş içeren metaforlar Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2.*Olumlu Görüş İçeren Metaforlar*

Metafor	Frekans
Açık kütüphane	1
Açıköğretim – Çevrimiçi eğitim	2
Akvaryumda balıklara yem atma	1
Ayna	1
Bağlaç	1
Çanta	1
Dikenli gül	1
Günlük tutma	1
Karabiber	1
Karınca	1
Karışık mevsim salata	1
Kayıt deposu	1
Kitap	1
Konferans	1
Mozaik pasta	1
Parmak şaklatma	1
Resim yapma	1
Satranç	1
Seracılık	1
Video-Film izleme	6
Yardımcı egzersiz	1
Zor ama güzel bir yol	2
Toplam	29

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 22 farklı olmak üzere toplam 29 tane olumlu metafor geliştirdiği görülmektedir. Bu metaforlar içerisinde en fazla frekansa sahip olan 3 metafor; video-film izleme (n=6), zor ama güzel bir yol (n=2) ve açıköğretim-çevrimiçi eğitim (n=2) şeklindedir. Araştırmada geliştirilen diğer metaforlar ise; açık kütüphane, akvaryumda balıklara yem atma, ayna, bağlaç, çanta, dikenli gül, günlük tutma, karabiber, karınca, karışık mevsim salata, kayıt deposu, kitap, konferans, mozaik pasta, musluk, parmak şaklatma, resim yapma, satranç, seracılık, tüysüz kuş ve yardımcı egzersiz şeklindedir. Aşağıda bazı örnek kodlamalar verilmiştir:

1. Video-Film izleme: “Çevrimiçi eğitim bence *youtubede yayınlanan derslere* benzer. Çünkü *herkes kendi evinde istediği zaman girebiliyor.*” (K46)
2. Zor ama güzel bir yol: “Çevrimiçi eğitim bence *dikenli bir güle* benzer. Çünkü *zor olsa da eğitime ulaşmanın güzel bir yoludur.*” (K01)
3. Açıköğretim-çevrimiçi eğitim: “Çevrimiçi eğitim bence *açıköğretime* benzer. Çünkü *sonuç odaklı değerlendirme dışında her şey öğrencinin otokontrolindedir.*” (K95)
4. Parmak şaklatma: “Çevrimiçi eğitim bence *parmak şılatmaya* benzer. Çünkü *dilediğim yerde, dilediğim zaman, mekan, trafik, yol, mesafe sorun olmaksızın bir tıkla ulaşabilirim.*” (K69)
5. Karışık mevsim salata: “Çevrimiçi eğitim bence *karışık mevsim salataya* benzer. Çünkü *her şeyden biraz biraz içeriyor (ödev, sunum, portfolio, teknoloji kullanımı, online sınav gibi).*” (K99)
6. Çanta: “Çevrimiçi eğitim bence *çantaya* benzer. Çünkü *yanımızda taşıyıp zamandan mekandan bağımsız eğitim alabiliyoruz.*” (K111)

Olumlu görüş içeren metaforlardan elde edilen kategoriler Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3.

Olumlu Görüş İçeren Metaforlardan Elde Edilen Kategorilerin Dağılımı

Kategori	Frekans	Yüzde
Tek yönlü eğitim – Açıköğretim	3	10%
Çaba ve sabır isteyen bir süreç	2	7%
Destekleyici olması	5	17%
İçeriğe ulaşma kolaylığı	2	7%
İçerik çeşitliliği	2	7%
Öğrenen-öğrenen etkileşimi kolaylığı	1	3%
Öğrenmede öğrenci sorumluluğu fazlalığı	3	10%
Öğretmen sorumluluğu fazlalığı	1	3%
Tekrar izleme imkanı	7	24%
Zaman-mekan sınırı olmayan eğitim	3	10%
Toplam	29	100%

Tablo 3’te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının oluşturmuş olduğu 29 tane olumlu metaforlardan elde edilen 10 farklı kategori görülmektedir. Bu kategoriler içerisinde en fazla frekansa sahip olan 3 kategori; tekrar izleme (n=7), destekleyici olması (n=5) ve zaman-mekan esnekliği (=3) şeklindedir. Oluşturulan diğer kategoriler ise; Tek yönlü eğitim – Açıköğretim, içeriğe ulaşma kolaylığı, içerik çeşitliliği, öğrenen-öğrenen etkileşimi kolaylığı, öğrenmede öğrenci sorumluluğu fazlalığı, öğretmen sorumluluğu fazlalığı ve çaba ve sabır isteyen bir süreç şeklindedir. Aşağıda Tablo 2 için verilen örnek kodlamaların kategorileri gösterilmektedir:

1. Video-Film izleme: “Çevrimiçi eğitim bence *youtubede yayınlanan derslere* benzer. Çünkü *herkes kendi evinde istediği zaman girebiliyor.*” (K46) → Kategorisi: Tekrar izleme imkanı
2. Çanta: “Çevrimiçi eğitim bence *çantaya* benzer. Çünkü *yanımızda taşıyıp zamandan mekandan bağımsız eğitim alabiliyoruz.*” (K111) → Kategorisi: Zaman-mekan esnekliği
3. Zor ama güzel bir yol: “Çevrimiçi eğitim bence *dikenli bir güle* benzer. Çünkü *zor olsa da eğitime ulaşmanın güzel bir yoludur.*” (K01) → Kategorisi: Çaba ve sabır isteyen bir süreç
4. Açıköğretim-çevrimiçi eğitim: “Çevrimiçi eğitim bence *açıköğretime* benzer. Çünkü *sonuç odaklı değerlendirme dışında her şey öğrencinin otokontrolindedir.*” (K95) → Kategorisi: Tek yönlü eğitim – Açıköğretim
5. Parmak şaklatma: “Çevrimiçi eğitim bence *parmak şıtlatmaya* benzer. Çünkü *dilediğim yerde, dilediğim zaman, mekan, trafik, yol, mesafe sorun olmaksızın bir tıkla ulaşabilirim.*” (K69) → Kategorisi: Zaman-mekan esnekliği
6. Karışık mevsim salata: “Çevrimiçi eğitim bence *karışık mevsim salataya* benzer. Çünkü *her şeyden biraz biraz içeriyor.*” (K99) → Kategorisi: İçerik çeşitliliği
7. Olumsuz görüş içeren metaforlar Tablo 4’de verilmektedir.

Tablo 4.**Olumsuz Görüş İçeren Metaforlar**

Metafor	Frekans	Metafor	Frekans
Açıköğretim – uzaktan eğitim	4	Karla çamur kapatma	1
Altı delik kova	1	Karsız geçen kış	1
Balon	3	Kışın domates yeme	1
Balonu gökyüzüne salma	1	Korkuluk	1
Bebek	2	Köpüksüz türk kahvesi	1
Boş ekran izleme	1	Masal dinleme	1
Boş koli	1	Meyve vermeyen ağaç	1
Boş odada konuşma	1	Meyvesiz ağaç	1
Boş sahnede oyun sergileme	1	Müzedede dolaşır eserlere dokunamama	1
Boş sınıf	1	Örümcek ağı	1
Boş tuval	1	Robotik kodlama	1
Boşluk	1	Robotlaşmış insan	1
Çatlamış bardak	1	Sahne tecrübesi olmayan oyuncu	1
Çengel bulmaca	1	Seminer	1
Çıkmaz sokak	1	Ses iletimi bozuk telefon ile iletişim kurma	1
Çiçek	1	Seslendirilmiş kitap dinleme	2
Çöl	1	Sessiz sinema	1
Duvar ile konuşma	3	Suya yazılan yazı	2
Elekle su taşıma	1	Şarkı	1
Engibeli taşlı yol	8	Şarkı dinleme	1
Etkisiz eleman “0”	1	Şekersiz pasta	1
Ev okulu	1	Tatsız tuzsuz yemek	3
Fanus	1	Tek taraflı eğitim	1

Google Haritalar ile şehir gezme	1	Tiyatro salonu	1
Gökte süzülme	1	Tost makinesi	1
Gülsüz diken	1	TV programı altyazısı	1
İçi boş ceviz	1	Çevrimiçi kumanda	1
İçi boş ulu çınar	1	Video-Film izleme	20
İçi çürük dışı güzel meyve	1	Vitrinden mağazadaki ürünleri izleme	1
Kaos	1	Yürüyüş bandında yürüme	1
Kapalı kutu	1	Zorlu yolculuk	1
Toplam			100

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 63 farklı olmak üzere toplam 100 tane olumsuz metafor geliştirdiği görülmektedir. Bu metaforlar içerisinde en fazla frekansa sahip olan 3 metafor; video-film izleme (n=20), engelibeli taşlı yol (n=8) ve açıköğretim-uzaktan eğitim (n=4) şeklindedir. Araştırmada geliştirilen diğer metaforlardan bazıları ise; tatsız tuzsuz yemek, suya yazılan yazı, duvar ile konuşma, bebek, seslendirilmiş kitap dinleme ve balon şeklindedir. Aşağıda bazı örnek kodlamalar verilmiştir:

1. Video-Film izleme: “Çevrimiçi eğitim bence *Youtubede ders dinlemeye* benzer. Çünkü *oturup sadece ekrana bakıyorsun.*” (K11)
2. Video-Film izleme: “Çevrimiçi eğitim bence *televizyon izlemeye* benzer. Çünkü *interaktif bir ortam olmadığından televizyon izlemekten farksız olabiliyor*” (K111)
3. Engelibeli taşlı yol: “Çevrimiçi eğitim bence *çakıl taşlarıyla dolu bir yola* benzer. Çünkü *öğrenmeyi engelleyen maddi yetersizlikler, motivasyon sorunları, etkileşim yetersizliği gibi birçok unsur bulunmaktadır.*” (K75)
4. Açıköğretim-uzaktan eğitim: “Çevrimiçi eğitim bence *açıköğretime* benzer. Çünkü *sınıf arkadaşları ile dersin öğretim elamanıyla etkileşime geçmek mümkün değildir.*” (K56)
5. Açıköğretim-uzaktan eğitim: “Çevrimiçi eğitim bence *uzaktan eğitime* benzer. Çünkü *öğrenci öğretmen etkileşimi yok.*” (K124)
6. Duvar ile konuşma: “Çevrimiçi eğitim bence *duvarla konuşmaya* benzer. Çünkü *öğrencilerin ses vermemesi, sadece öğretmenin konuşuyor oluşu bunun göstergesidir.*” (K05)
7. Altı delik kova: “Çevrimiçi eğitim bence *altı delik kovaya* benzer. Çünkü *üstten ne kadar doldurursan doldur alttan sürekli boşalıyor öğretim görevlileri slayttan okuyarak anlık olarak bir şey söylemiş oluyor ama ev ortamı ve psikolojik olarak yarım saat sonra hepsi unutuluyor.*” (K09)
8. Boş koli: “Çevrimiçi eğitim bence *boş koliye* benzer. Çünkü *dış görünümü dolu ama içini açtığım zaman boş bir görüntüyle karşılırsın.*” (K31)
9. Suya yazılan yazı: “Çevrimiçi eğitim bence *suya yazı yazmaya* benzer. Çünkü *öğrenci hiçbir zaman yüz yüze eğitimdeki gibi tam olarak öğrenemez.*” (K87)

10. Ses iletimi bozuk bir telefonla iletişim kurma: “Çevrimiçi eğitim bence *ses iletimi bozuk bir telefonla iletişim kurmaya* benzer. Çünkü *geri dönüt alınamıyor.*” (K113)
11. Tiyatro salonu: “Çevrimiçi eğitim bence *tiyatro salonuna* benzer. Çünkü *öğrencileri oyuncu olarak düşünürsek oyunu organize eden tek bir yönetmen vardır, o da öğretmendir.*” (K118)
12. Balon: “Çevrimiçi eğitim bence *balona* benzer. Çünkü *Zihnimde durması pek mümkün değil, çokça uçuyor*” (K128)

Olumsuz görüş içeren metaforlardan elde edilen kategoriler Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5.

Olumsuz Görüş İçeren Metaforlardan Elde Edilen Kategorilerin Dağılımı

Kategori	Frekans	Yüzde
Değerlendirme süreci yetersizliği	2	2%
Etkileşim yetersizliği	14	14%
Hazırlıksız ve eksik bir süreç	4	4%
Öğrenci motivasyon eksikliği	1	1%
Öğrenci sorumluluğu fazlalığı	3	3%
Öğrenme ortamı yetersizliği	4	4%
Öğrenme süreci zorluğu	4	4%
Öğrenme yetersizliği	21	21%
Öğretim elemanı teknolojik bilgi yetersizliği	2	2%
Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği	42	42%
Teknolojik altyapı eksikliği	3	3%
Toplam	100	100%

Tablo 5’te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının oluşturmuş olduğu 100 tane olumsuz metaforlardan elde edilen 11 farklı kategori görülmektedir. Bu kategoriler içerisinde en fazla frekansa sahip olan 3 kategori; Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği (n=42), öğrenme yetersizliği (n=21) ve etkileşim yetersizliği (n=14) şeklindedir. Oluşturulan diğer kategoriler ise; Değerlendirme süreci yetersizliği, hazırlıksız ve eksik bir süreç, öğrenci motivasyon eksikliği, öğrenci sorumluluğu fazlalığı, öğrenme ortamı yetersizliği, öğrenme süreci zorluğu, öğretim elemanı teknolojik bilgi yetersizliği ve teknolojik altyapı eksikliği şeklindedir. Aşağıda Tablo 4 için verilen örnek kodlamaların kategorileri gösterilmektedir:

1. Video-Film izleme: “Çevrimiçi eğitim bence *Youtubede ders dinlemeye* benzer. Çünkü *oturup sadece ekrana bakıyorsun.*” (K11) → Kategorisi: Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği
2. Video-Film izleme: “Çevrimiçi eğitim bence *televizyon izlemeye* benzer. Çünkü *interaktif bir ortam olmadığından televizyon izlemekten farksız olabiliyor*” (K111) → Kategorisi: Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği
3. Engebeli taşlı yol: “Çevrimiçi eğitim bence *çakıl taşlarıyla dolu bir yola* benzer. Çünkü *öğrenmeyi engelleyen birçok unsur bulunmaktadır.*” (K75) → Kategorisi: Öğrenme süreci zorluğu

4. Açıköğretim-uzaktan eğitim: “Çevrimiçi eğitim bence *açıköğretime* benzer. Çünkü *sınıf arkadaşları ile dersin öğretim elamanıyla etkileşime geçmek mümkün değildir.*” (K56) → Kategorisi: Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği
5. Açıköğretim-uzaktan eğitim: “Çevrimiçi eğitim bence *uzaktan eğitime* benzer. Çünkü *öğrenci öğretmen etkileşimi yok.*” (K124) → Kategorisi: Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği
6. Duvar ile konuşma: “Çevrimiçi eğitim bence *duvarla konuşmaya* benzer. Çünkü *öğrencilerin ses verememesi, sadece öğretmenin konuşuyor oluşu bunun göstergesidir.*” (K05) → Kategorisi: Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği
7. Altı delik kova: “Çevrimiçi eğitim bence *altı delik kovaya* benzer. Çünkü *üstten ne kadar doldurursan doldur alttan sürekli boşalıyor öğretim görevlileri slayttan okuyarak anlık olarak bir şey söylemiş oluyor ama ev ortamı ve psikolojik olarak yarım saat sonra hepsi unutuluyor.*” (K09) → Kategorisi: Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği
8. Boş koli: “Çevrimiçi eğitim bence *boş koliye* benzer. Çünkü *dış görünümü dolu ama içeri açtığın zaman boş bir görüntüyle karşılırsın.*” (K31) → Kategorisi: Öğrenme ortamı yetersizliği
9. Suya yazılan yazı: “Çevrimiçi eğitim bence *suya yazı yazmaya* benzer. Çünkü *öğrenci hiçbir zaman yüz yüze eğitimdeki gibi tam olarak öğrenemez.*” (K87) → Kategorisi: Öğrenme yetersizliği
10. Ses iletimi bozuk bir telefonla iletişim kurma: “Çevrimiçi eğitim bence *ses iletimi bozuk bir telefonla iletişim kurmaya* benzer. Çünkü *geri dönüt alınamıyor.*” (K113) → Kategorisi: Etkileşim yetersizliği
11. Tiyatro salonu: “Çevrimiçi eğitim bence *tiyatro salonuna* benzer. Çünkü *öğrencileri oyuncu olarak düşünürsek oyunu organize eden tek bir yönetmen vardır, o da öğretmendir.*” (K118) → Kategorisi: Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği
12. Balon: “Çevrimiçi eğitim bence *balona* benzer. Çünkü *Zihnimde durması pek mümkün değil, çokça uçuyor*” (K128) → Kategorisi: Öğrenme yetersizliği

Eldede Edilen Olumlu ve Olumsuz Kategorilerin Etkileşim Türleri Yönünden İncelenmesi

Olumlu görüş içeren metaforlardan elde edilen kategorilerin etkileşim türlerine göre dağılımı Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6.

Olumlu Kategorilerin İçerdiği Etkileşim Türlerinin Dağılımı

Etkileşim Türü	Frekans	Yüzde
Öğrenen – İçerik	26	50%
Öğrenen – Arayüz	21	40%
Öğrenen – Öğreten	4	8%
Öğrenen – Öğrenen	1	2%
Öğrenen – Ders Dışı Öğrenme Ağı	0	0%
Toplam	52	100%

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının oluşturmuş olduğu 29 tane olumlu metafordan elde edilen 10 kategorinin içerdiği etkileşim türlerinin dağılımı gösterilmektedir. Buna göre 10 kategorinin toplam 4 farklı etkileşim türünde 52 etkileşim türü içerdiği görülmektedir. Bu etkileşim türleri içerisinde en fazla frekansa sahip olan iki etkileşim türü öğrenen-içerik (26-%50) ve öğrenen-arayüz (21-%40) etkileşimidir. Öğrenen – öğreten etkileşim türünün frekansı 4, öğrenen – öğrenen frekansı 1 iken öğrenen – ders dışı öğrenme ağı etkileşiminin frekansı sıfır olarak gerçekleşmiştir.

Aşağıda Tablo 4 için verilen kategorilerin içerdiği etkileşim türleri gösterilmektedir:

1. Video-Film izleme: “Çevrimiçi eğitim bence *youtubede yayınlanan derslere* benzer. Çünkü *herkes kendi evinde istediği zaman girebiliyor.*” (K46) → Kategorisi: Tekrar izleme imkanı

Etkileşim türü/türleri: Öğrenen – İçerik & Öğrenen – Arayüz

2. Zor ama güzel bir yol: “Çevrimiçi eğitim bence *dikenli bir güle* benzer. Çünkü *zor olsa da eğitime ulaşmanın güzel bir yoludur.*” (K01) → Kategorisi: Çaba ve sabır isteyen bir süreç

Etkileşim türü/türleri: Öğrenen – İçerik & Öğrenen – Arayüz

3. Açıköğretim-çevrimiçi eğitim: “Çevrimiçi eğitim bence *açıköğretime* benzer. Çünkü *sonuç odaklı değerlendirme dışında her şey öğrencinin otokontrolindedir.*” (K95) → Kategorisi: Tek yönlü eğitim – Açıköğretim

Etkileşim türü/türleri: Öğrenen – İçerik & Öğrenen – Öğreten

4. Parmak şaklatma: “Çevrimiçi eğitim bence *parmak şıtlatmaya* benzer. Çünkü *dilediğim yerde, dilediğim zaman, mekan, trafik, yol, mesafe sorun olmaksızın bir tıkla ulaşabilirim.*” (K69) → Kategorisi: Zaman-mekan esnekliği

Etkileşim türü/türleri: Öğrenen – Arayüz

5. Karışık mevsim salata: “Çevrimiçi eğitim bence *karışık mevsim salataya* benzer. Çünkü *her şeyden biraz biraz içeriyor.*” (K99) → Kategorisi: İçerik çeşitliliği

Etkileşim türü/türleri: Öğrenen – İçerik

6. Çanta: “Çevrimiçi eğitim bence *çantaya* benzer. Çünkü *yanımızda taşıyıp zamandan mekandan bağımsız eğitim alabiliyoruz.*” (K111) → Kategorisi: Zaman-mekân sınırı olmayan eğitim

Etkileşim türü/türleri: Öğrenen – İçerik

Olumsuz görüş içeren metaforlardan elde edilen kategorilerin ifade ettiği eksiklik olan etkileşim türlerinin göre dağılımı Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7.**Olumsuz Görüş İçeren Kategorilerin İçerdiği Etkileşim Eksikliklerinin Dağılımı**

Etkileşim Türü	Frekans	Yüzde
Öğrenen – Öğreten	79	38%
Öğrenen – İçerik	70	34%
Öğrenen – Arayüz	30	15%
Öğrenen – Öğrenen	23	11%
Öğrenen – Ders Dışı Öğrenme Ağı	4	2%
Toplam	206	100%

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının oluşturmuş olduğu 100 tane olumsuz metafordan elde edilen 11 kategorinin içerdiği etkileşim eksikliklerinin dağılımı gösterilmektedir. Buna göre 11 kategorinin toplam 5 farklı etkileşim türünde 206 etkileşim eksikliği içerdiği görülmektedir. Bu etkileşim eksiklikleri içerisinde en fazla frekansa sahip olan iki etkileşim türü öğrenen-öğreten (79-%38) ve öğrenen-içerik (70-%34) etkileşimidir. Öğrenen – arayüz etkileşim türünün frekansı 30, öğrenen – öğrenen frekansı 23 iken öğrenen – ders dışı öğrenme ağı etkileşiminin frekansı 4 olarak gerçekleşmiştir.

Aşağıda Tablo 5 için verilen kategorilerin içerdiği etkileşim türleri eksikliklerine örnekler gösterilmektedir:

1. Video-Film izleme: “Çevrimiçi eğitim bence *Youtubede ders dinlemeye* benzer. Çünkü *oturup sadece ekrana bakıyorsun.*” (K11) → Kategorisi: Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği

Eksiklik olan etkileşim türü/türleri: Öğrenen – Öğreten & Öğrenen – Arayüz

2. Video-Film izleme: “Çevrimiçi eğitim bence *televizyon izlemeye* benzer. Çünkü *interaktif bir ortam olmadığından televizyon izlemekten farksız olabiliyor*” (K111) → Kategorisi: Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği

Eksiklik olan etkileşim türü/türleri: Öğrenen – İçerik & Öğrenen – Arayüz & Öğrenen – Öğreten

3. Engebeli taşlı yol: “Çevrimiçi eğitim bence *çakıl taşlarıyla dolu bir yola* benzer. Çünkü *öğrenmeyi engelleyen birçok unsur bulunmaktadır.*” (K75) → Kategorisi: Öğrenme süreci zorluğu

Eksiklik olan etkileşim türü/türleri: Öğrenen – İçerik & Öğrenen – Arayüz & Öğrenen – Öğreten

4. Açıköğretim-uzaktan eğitim: “Çevrimiçi eğitim bence *açıköğretime* benzer. Çünkü *sınıf arkadaşları ile dersin öğretim elamanıyla etkileşime geçmek mümkün değildir.*” (K56) → Kategorisi: Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği

Eksiklik olan etkileşim türü/türleri: Öğrenen – Öğreten & Öğrenen – Öğrenen

5. Açıköğretim-uzaktan eğitim: “Çevrimiçi eğitim bence *uzaktan eğitime* benzer. Çünkü *öğrenci öğretmen etkileşimi yok.*” (K124) → Kategorisi: Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği

Eksiklik olan etkileşim türü/türleri: Öğrenen – Öğreten

6. Duvar ile konuşma: “Çevrimiçi eğitim bence *duvarla konuşmaya* benzer. Çünkü *öğrencilerin ses vermemesi, sadece öğretmenin konuşuyor oluşu bunun göstergesidir.*” (K05) → Kategorisi: Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği

Eksiklik olan etkileşim türü/türleri: Öğrenen – Öğreten

7. Altı delik kova: “Çevrimiçi eğitim bence *altı delik kovaya* benzer. Çünkü *üstten ne kadar doldurursan doldur alttan sürekli boşalıyor öğretim görevlileri slayttan okuyarak anlık olarak bir şey söylemiş oluyor ama ev ortamı ve psikolojik olarak yarım saat sonra hepsi unutuluyor.*” (K09) → Kategorisi: Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği

Eksiklik olan etkileşim türü/türleri: Öğrenen – İçerik & Öğrenen – Öğreten

8. Boş koli: “Çevrimiçi eğitim bence *boş koliye* benzer. Çünkü *dış görünümü dolu ama içeri açtığın zaman boş bir görüntüyle karşılırsın.*” (K31) → Kategorisi: Öğrenme ortamı yetersizliği

Eksiklik olan etkileşim türü/türleri: Öğrenen – İçerik

9. Suya yazılan yazı: “Çevrimiçi eğitim bence *suya yazı yazmaya* benzer. Çünkü *öğrenci hiçbir zaman yüz yüze eğitimdeki gibi tam olarak öğrenemez.*” (K87) → Kategorisi: Öğrenme yetersizliği

Eksiklik olan etkileşim türü/türleri: Öğrenen – İçerik

10. Ses iletimi bozuk bir telefonla iletişim kurma: “Çevrimiçi eğitim bence *ses iletimi bozuk bir telefonla iletişim kurmaya* benzer. Çünkü *geri dönüt alınmıyor.*” (K113) → Kategorisi: Etkileşim yetersizliği

Eksiklik olan etkileşim türü/türleri: Öğrenen – Öğreten

11. Tiyatro salonu: “Çevrimiçi eğitim bence *tiyatro salonuna* benzer. Çünkü *öğrencileri oyuncu olarak düşünürsek oyunu organize eden tek bir yönetmen vardır, o da öğretmendir.*” (K118) → Kategorisi: Tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği

Eksiklik olan etkileşim türü/türleri: Öğrenen – Öğreten

12. Balon: “Çevrimiçi eğitim bence *balona* benzer. Çünkü *Zihnimde durması pek mümkün değil, çokça uçuyor*” (K128) → Kategorisi: Öğrenme yetersizliği

Eksiklik olan etkileşim türü/türleri: Öğrenen – İçerik

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada çalışma grubu olarak seçilen öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitim kavramına ilişkin metaforlarının ortaya çıkarılması ve bu metaforların belli kodlar ve kategoriler altında toplanması amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenenler olarak çevrimiçi eğitim ile etkileşim türleri belirlenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen ilk sonuç COVID-19 pandemisi nedeniyle yapılan online eğitime ilişkin öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar çoğunlukla olumsuz görüş içermektedir. İlgili alan yazında Covid – 19 sürecinde çevrimiçi eğitime yönelik olarak üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda da olumsuz metaforların ağırlıkta olduğu görülmektedir (Aksoy, Bozkurt & Kurşun, 2021; Bozdağ ve Dinç, 2020; Demirbilek, 2021 ve Kan ve Özmen, 2021).

Olumlu metaforlardan oluşturulan kategorilere bakıldığında en yoğun ifade edilen görüşlerin; çevrimiçi eğitimin, öğretmen adaylarına tekrar izleme ve zaman-mekân esnekliği sunduğu ve öğrenmelerini desteklediği yönünde ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları çevrimiçi eğitimin sunmuş olduğu derslerin çevrimdışı olarak farklı zamanlarda farklı platformlarda tekrar izlenebilmesini ön plana çıkarmaktadırlar. Demirbilek (2021)'de yaptığı 1449 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencilerin çevrimiçi eğitim ile ilgili olumlu görüşlerinin zaman mekân özgürlüğü kategorisinde yoğunlaştığını söylemektedir.

Olumsuz metaforlardan oluşturulan kategorilere bakıldığında ise en yoğun ifade edilen görüşlerin tek yönlü anlatım – öğrenci pasifliği, öğrenme yetersizliği ve etkileşim yetersizliği olduğu yönündedir. Buna göre öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitimde en çok şikâyet ettikleri konu öğrenenlerin pasif kalması, yeterince etkileşim kuramaması ve dolayısıyla öğrenmelerinin yetersiz kalmasıdır. Bu sonuç ilgili alan yazında yapılan birçok çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir (Aksoy, Bozkurt & Kurşun, 2021; Alan, 2021; Başaran, Doğan, Karaoğlu & Şahin, 2020; Demirbilek, 2021).

Etkileşim türleri yönünden bakıldığında olumlu görüş bildiren öğretmen adayları çevrimiçi eğitimin içerik ve arayüz ile etkileşime fırsat vermesinden memnun olduklarını söylemektedir. Olumsuz görüş bildiren öğretmen adayları ise en çok öğretene ile yeterli düzeyde etkileşim kuramamaktan şikâyet etmekte ve sonra sırasıyla içerik, arayüz ve diğer öğrenenlerle etkileşimde de çevrimiçi eğitimin yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda arayüz tasarımı her türlü etkileşime imkân verecek şekilde tasarlanmalıdır. Roach ve Attardi (2021)'nin belirttiği gibi öğrenen ve çevrimiçi ders arayüzü arasında meydana gelen etkileşim, o dersin başarı veya başarısızlığının ana nedeni olabilir. Zira arayüz, öğrencilerin ders materyali ile nasıl etkileşime gireceğini ve başkalarıyla nasıl iletişim kuracağını yönetmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Etkileşimsel uzaklık teorisi çerçevesinde öğrenenlerin anlamlı bir şekilde öğretene, öğrenen ve içerik ile etkileşimi sağlanmalıdır.
- Öğrenenlerin senkron, asenkron faaliyetlerle öğrendiklerini yansıtmalarına izin verecek ve üretmelerini sağlayacak faaliyetler planlanmalıdır.
- Öğrenenlerin ders dışı kaynaklar ile etkileşimi de sağlanmalıdır.
- Çevrimiçi ders arayüzleri her türlü etkileşime olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 05.04.2021 tarih ve 2021/3-8 sayılı kararı ile alınan etik kurul izniyle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Aksoy, D. A., Bozkurt, A. ve Kurşun, E. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde çevrimiçi eğitime yönelik algıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (AUJEF), 5(3), 285-308.
- Alan, Y. (2021). Metaphors of Academics in Turkey for Distance Education. *International Journal of Progressive Education*, 17(4).
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N. & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97.
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2), 1-14.
- Angeli, C., Valanides, N., & Bonk, C. J. (2003). Communicating in a web-based conferencing system: The quality of computer-mediated interaction. *British Journal of Educational Technology*, 34(1), 31–43.
- Arı, A.G. & Arslan, K. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Covid-19'a yönelik metaforik algıları, *Turkish Studies*, 15(6), 503-524.
- Arslan, K. Görgülü Arı, A., Hayır Kanat M. (2021) Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri, *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 192-206. doi: 10.7816/ulakbilge-09-57-03
- Barker, P. (1994). Designing interactive learning. In T. de Jong, & L. Sarti (Eds.), *Design and production of multimedia and simulation-based learning material* (pp. 1–30). Dordrech: Kluwer Academic Publishers.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Korona virüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 368 – 397
- Bektaş-Bedir, S. & Bedir, G. (2021). Metaphoric perceptions of teacher candidates about COVID-19. *International Journal of Educational Studies and Policy*, 2(1), 25-39.
- Berge, Z. L. (2003). Planning and managing distance training and education in the corporate sector. *Handbook of distance education*, 601-610.
- Bolliger, D. U. & Martindale, Trey (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-learning*, 3(1), 61-67.
- Bolliger, D. U., & Halupa, C. (2018). Online student perceptions of engagement, transactional distance, and outcomes. *Distance Education*, 39(3), 299-316.
- Bolliger, Doris U. & Wasilik, Oksana (2009) Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education, *Distance Education*, 30:1, 103-116, DOI: 10.1080/015.879.10902845949.
- Boyd, R. D., & Apps, J. W. (1980). *Redefining the discipline of adult education*. The AEA Handbook Series in Adult Education.
- Bozdağ, B. & Dinç, F. (2020). The Perceptions Of Physical Education Teacher Candidates Towards The Concept Of Distance Education In The Covid-19 Process: A Metaphor Study, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, Issue: 11, pp. (1954-1980).
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin çevrimiçi eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4 Baskı.). Ankara, Türkiye: Pegem Akademi.
- Chute, A., M. Thompson, and B. Hancock. 1999. *Handbook of distance learning: An implementation guide for trainers and human resource professionals*. New York: McGraw-Hill.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, 23(7), 13–19.

- Craig, D. (2020). Pandemic and its metaphors: Sontag revisited in the COVID-19 era. *European Journal of Cultural Studies*, 23(6), 1025-1032.
- Croxton, R. A. (2014). The role of interactivity in student satisfaction and persistence in online learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 314.
- Çakın, M., Külekçi Akyavuz, E. (2020). The Covid-19 process and its reflection on education: An analysis on teachers' opinions. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Demirbilek, N. (2021). Metaphoric perceptions of university students on distance education/Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime İlişkin metaforik algıları. *E-International Journal of Educational Research/e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-15. DOI: 10.19160/ijer.786303
- Dennen VP. 2013. Activity design and instruction in online learning. In: Moore MG, editor. *Handbook of distance education*. 3rd ed. New York (NY): Routledge; p. 282–298.
- Dennen, V. P. (2019). Frameworks for designing and analyzing learning: Activity interactions in online courses. In Moore, M. G. & Diehl W. C. (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 244-259). New York: Routledge.
- Dönmez, İ., & Gürbüz, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin Covid-19 virüsü hakkında bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2159-2172.
- Hillman, D. C., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 10(2), 47-53.
- Kaban, A. (2021). Determining teachers', students', and parents' perceptions of distance education through metaphors. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 245-264. <https://doi.org/10.46328/ijres.1316>
- Kan, A. Ü. & Özmen, E. (2021). Metaphoric Perceptions of Pre-Service Teacher on Distance Education During the Covid-19 Pandemic. *Journal of History School*, 51, 1085-1118.
- Kazu, İ.Y., Bahçeci, F. Ve Kurtuluş-Yalçın, C. (2021). Öğretmenlerin Koronavirüs Pandemisi Döneminde Verdikleri Çevrimiçi Eğitime İlişkin Metaforik Algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 2(701-715).
- Keller, J. M. (1987). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance and Instruction*, 26(8), 1-7.
- Kızılkaya-Namli, A., & Ucgul, G. (2021). Sports high school students' perceptions about COVID-19, *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(2), 567-578.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil*. (Çev: G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McFarland, D. & Hamilton, D. (2005). Factors affecting student performance and satisfaction: Online versus traditional course delivery. *Journal of Computer Information Systems*, 46(2), 25-32.
- MEB (2020). *Öğretmenler için de 'Çevrimiçi Eğitim' başladı*. Republic of Turkey Ministry of National Education. 20 Mayıs 2021 tarihinde erişildi. <http://www.meb.gov.tr/ogretmenler-icin-de-cevrimiçi-egitim-basladi/haber/20667/tr>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication
- Moore MG. (2019). The theory of transactional distance. In: Moore MG, Diehl WC, editors. *Handbook of distance education*. 4th ed. New York (NY): Routledge; p. 32–46.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–6.

- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principle of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.
- Moore, M. G., & Kearsley, I. G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). New York: Wadsworth Publishing.
- Muirhead, B., & Juwah, C. (2004). Interactivity in computer-mediated college and university education: A recent review of the literature. *Educational Technology & Society*, 7(1), 12–20.
- Northrup, P. (2001). A framework for designing interactivity into web-based instruction. *Educational Technology*, 41(2), 31–39.
- Özvar, E. (2021). “Yök Başkanı Erol Özvar, Üniversitelerde Yüz Yüze Eğitimin Detaylarını Açıkladı”, <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-baskani-ozvar-dan-yuz-yuze-egitime-iliskin-aciklamalar.aspx> 15 Eylül 2021 tarihinde erişildi.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor—An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14(6), 535–557.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Paul, R. C., Swart, W., Zhang, A. M., & MacLeod, K. R. (2015). Revisiting Zhang’s scale of transactional distance: Refinement and validation using structural equation modeling. *Distance Education*, 36(3), 364–382.
- Peters, M. A. , Arndt, S., Tesar, M., Jackson, L., Hung, R., Mika, C., Ozolins, J. T., Teschers, C., Orchard, J., Buchanan, R., Madjar, A., Novak, R., Besley, T. Sturm, S. (open reviewer), Roberts, P. (open reviewer), & Gibbons, A. (open reviewer) (2020). Philosophy of education in a new key. *Educational Philosophy and Theory*, <https://doi.org/10.1080/00131.857.2020.1759194>.
- Roach, V. A. & Attardi, S. M. (2021): Twelve tips for applying Moore’s Theory of Transactional Distance to optimize online teaching, *Medical Teacher*, DOI: 10.1080/0142159X.2021.191.3279
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29, 102-108.
- Strachota, E.M. (2003). Student satisfaction in online courses: An analysis of the impact of learner-content, learner-instructor, learner-learner and learner-teacher interaction. *Dissertation Abstracts International*, 64 (8), 2746 Key: citeulike: 1029163
- Swan, K., & Shea, P. (2005). The development of virtual learning communities. In S. R. Hiltz & R. Goldman (Eds.), *Asynchronous Learning Networks: The Research Frontier*. (pp. 239–260). Hampton Press.
- UNESCO. (2020). Education: From disruption to recovery. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> 12 Ağustos 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Wut, T. M., & Xu, J. (2021). Person-to-person interactions in online classroom settings under the impact of COVID-19: a social presence theory perspective. *Asia Pacific Education Review*, 1-13.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yıldız, E. P., Alkan, A., & Cengel, M. (2021). Students metaphoric perceptions regarding the concept of distance education during the pandemic. *Educational Research and Reviews*, 16(6), 247-255.
- YÖK, 2021. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, site: istatistik.yok.gov.tr adresinde 18 Ağustos 2021 tarihinde erişildi.
- Zayapragassarazan, Z. (2020). Covid19: Strategies for Engaging Remote Learners in Medical Education. *Online Submission*, 9(273), 1-18.

Öğretmenlerin Yüksek Performans Algısı ve Performans Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*

Examining Teachers' Views on High Performance Perception and Performance Evaluation Practices

Münevver ÇETİN**
Seffat DUMAN***

Öz

2015 yılına kadar öğretmen performans değerlendirmeleri müfettişler aracılığıyla gerçekleştirilirken o yıl yapılan değişiklik ile okul müdürleri aracılığıyla gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Yapılan bu köklü değişikliğin pek çok olumlu katkısı olduğu gibi, geliştirilmesi gereken yönlerinin de olduğu görülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı uygulanan yeni yöntemin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak, yaşanan eksiklikleri ve sorunları belirlemek ve yeni performans değerlendirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmaktır. Araştırma nitel araştırma deseninde olup, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 19 öğretmenden oluşmuştur. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin güvenilirliği, nitel araştırmalar için Guba ve Lincoln tarafından tavsiye edilen inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve doğrulanabilirlik yöntemine göre sağlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlere göre performans değerlendirmede önemli gelişmeler sağlandığı ancak henüz amacına ulaşamadığı, bazı önemli sorunların ve eksikliklerin olduğu görülmüştür. Performans değerlendirme sürecine ilişkin öğretmenlerin en önemli eleştirisinin tek bir kişi tarafından değerlendirilme nedeniyle objektif ve adil olamama ve öğretmen motivasyonunun yeterince önemsenmemesi şeklinde tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirmenin bulunmaması, somut kriterler olmaması ve geri bildirim mekanizmasının zayıflığı konularında rahatsızlık duyduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Performans değerlendirme, performans yönetimi, performans kriterleri

* Bu çalışma Prof. Dr. Münevver ÇETİN danışmanlığında Seffat DUMAN tarafından hazırlanan “Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Paradigmalar Işığında Model Önerisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Prof. Dr., Marmara Üniv. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Böl. Eğitim Yönetimi ABD. E-posta: mctetin@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-1203-9098.

*** Araş. Gör., Marmara Üniv. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Böl. Eğitim Yönetimi ABD. E-posta: seffatduman@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-5522-7267.

Abstract

While teacher performance evaluations were carried out by inspectors until 2015, with the change made that year, it started to be carried out through school principals. It is seen that this radical change has many positive contributions, as well as aspects that need improvement. In this context, the aim of the study to reveal how the teachers perceive the new applied method, identify the deficiencies and problems experienced, and provide recommendations for improving the new performance evaluation process. The research is a qualitative research pattern, and a semi-structured interview form is used. The study group consisted of 19 teachers. Content analysis and descriptive analysis were used to analyze the data. The reliability of the data is provided according to the method of reliability, transferability, consistency, and verifiability recommended by Guba and Lincoln for qualitative research. As a result of the study, according to the teachers, it has been seen that significant developments have been achieved in performance evaluation. Still, it has not reached its goal yet, and there are some critical problems and deficiencies. It was determined that the most crucial criticism of teachers in the performance evaluation process is that they have problems of not being objective and fair due to the evaluation of a single person. The most significant deficiency is that the teacher's motivation is not sufficiently considered. In addition, it was observed that the participating teachers were uncomfortable with the lack of process-oriented evaluation, the lack of concrete criteria and the weakness of the feedback mechanism.

Keywords: Performance evaluation, performance management, performance criteria

Summary

Introduction

Performance evaluation is a widely used approach, especially by the business world and institutions that produce more material products. Still, in recent years, it has started to be implemented to increase teachers' success and work efficiency within the education system. However, the evaluation of teachers' performance in the education system cannot be simply carried out. This is because what the teacher is working on is human. Each individual is different and single, making it difficult for the teachers who work on them. Through the data obtained as a result of performance evaluation, the employee's strengths, effectiveness, and efficiency are determined. Although performance evaluation is not an easy process, the institution's ability to continue its success and renew itself depends on these evaluations.

This study aimed to determine the positive and negative aspects of new performance evaluation practices by examining teachers' perceptions about performance management according to their experiences and the approaches made by the Ministry of National Education regarding the evaluation of their performance. The literature states that teachers are not satisfied with the functioning and implementation of the performance evaluation system and that education unions are against the way the performance evaluation system is implemented because it does not give reliable results. It has become vitally important for the success and future of performance evaluation applications to examine performance evaluation practices in the education system to identify and eliminate the failings in the system and to demonstrate what needs to be done for a reliable model that is accepted

by the stakeholders of the education system. For this purpose, answers to the following questions are sought:

1. How has the perception of performance management been shaped by teachers after 2015?
2. What are the sources of teachers' performance motivation?
3. What are the factors affecting teacher performance?
4. What should be the objectives of performance evaluation?
5. What are the positive and negative opinions about performance evaluation methods?
6. What should be the most critical performance evaluation criteria according to teachers?
7. What are the positive and negative opinions about performance evaluation practices?
8. What are the positive and negative opinions about the objectivity of performance evaluation?
9. What is the level of teachers' desire for personal development?

Method

In the research, it was aimed to reveal the opinions of teachers about high performance and performance evaluation practices. For this reason, the study is designed as a qualitative research pattern of "phenomenology". In addition, the "maximum diversity sampling" method was preferred in the context of the sampling method in the study. The data obtained in this research were obtained by "semi-structured individual interview forms" developed by the researcher utilizing the literature related to the research subject. Interview forms are primarily created according to the relevant literature. The questions made afterwards were revised in line with the opinions of four academicians working in the field of education management and supervision in terms of comprehension and scope, and two academicians working in the field of measurement and evaluation. These pilot interview questions were then discussed with 5 teachers and deficiencies and errors were identified and the interview form was finalized.

The study data were collected through face-to-face interviews in April and May 2021. Audio recordings were taken with the permission of the teachers who participated in the interviews. For the analysis of the data, firstly, the essence of the collected data was understood and codes were created with this core information. Codes on the same subject are grouped into categories. The categories found were also grouped into sub-themes within the scope of the research topic. Interview documents were examined with the MAXQDA 2020 software program.

Findings and Discussion

The findings obtained as a result of the coding has been presented under 5 main themes: Perceptions of performance management, purpose of performance evaluation, recommendations on performance evaluation management, recommendations about performance evaluation criteria that should be, level of teachers' desire for personal development.

As a result of the study, the evaluation criteria are determined as to how much teachers dominate their fields, how effectively they can use technological opportunities, whether they can communicate effectively with students, parents, and colleagues, and finally, whether they provide quality education and training by making all the necessary sacrifices and preparing for their lessons in the best way. However, it has been concluded that performance evaluation criteria should be more flexible, applicable, understandable, and objective. Therefore, performance evaluation should be carried out by a team of experts. Thus, the efficiency and quality of schools will increase thanks to a standard, objective, accurate, and appropriate performance evaluation.

Teachers' perceptions of performance management can be divided into two main groups. The first group perceives and believes in performance management concretely with factors such as the qualifications, competencies, communication skills of the teacher, and the quality of the job by using technological means with dedication. The participants in the second group, on the other hand, do not perceive performance with concrete facts, and it is seen that some teachers may even have negative perceptions of not believing in performance.

Suppose the performance management applied can be carried out successfully, taking into account the wishes and needs of the teachers. In that case, it turns out that many teachers will be positively affected. Performance evaluation practices should be structured in such a way that they should ultimately contribute to the motivation of teachers. Teachers with high performance should be rewarded in convenient ways, and teachers with poor performance should not be criticized in a hurtful manner, but their missing aspects should be completed or improved with a constructive approach.

Giriş

Performans değerlendirme, özellikle iş dünyasının ve daha çok maddi ürün ortaya koyan kurumların yaygın olarak kullandıkları bir yaklaşım olsa da son yıllarda eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin başarısını ve iş verimliliğini artırmak amacı ile uygulanmaya başlamıştır. Ancak eğitim sisteminde öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi basitçe gerçekleştirilebilecek bir konu değildir (Dişkaya, 2006). Çünkü öğretmenin üzerinde çalıştığı konu insandır. Her bireyin farklı ve tek olması onlar üzerinde çalışan öğretmenlerin işini zorlaştırmaktadır.

Öncelikle performans, performans yönetimi ve performans değerlendirme kavramlarının anlamlarının netleştirilmesinde fayda vardır. Performans bir işyerinde çalışan insanların, belirli bir zaman dilimi içerisinde, üzerine düşen görevleri yerine getirmek ve kendisinden beklenen sonuçlara ulaşabilmek için ortaya koyduğu davranışlardır (Başar, 1995; Bingöl, 2006). Performansın davranış ve sonuç yönleri birbirleriyle ilişkilidir. Örneğin, bir öğretmenin mükemmel düzeyde eğitim vermesi performans kavramının davranışsal yönünü, öğrencilerden bazılarının yüksek bazılarının düşük aldığı notlar ise performans kavramının sonuç yönünü gösterir (Sonnentag ve Frese, 2002).

Performans yönetimi kurumun veya organizasyonun hedefleri doğrultusunda çalışanların ortaya koydukları performansı ortak bir anlayış doğrultusunda yönetme faaliyetleridir (Canman, 2000).

Performans yönetimi ile çalışanların yeteneklerini geliştirerek, kurumsal başarıda süreklilik hedeflenir (Armstrong, 2000; Özer, 2009). Okulda performans yönetimi, okul yöneticilerin, öğretmenlerin ve yardımcı diğer personellerin temsil ettiği rolleri, okulun ve öğrencilerin başarısını destekleyecek şekilde organize etmesi, böylece okulda işbirliğinin hâkim olması, performans değerlendirme ile öğretmenlere yapıcı geri dönütler sağlanması ve başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi olduğu söylenebilir (Zbar, Marshall ve Power, 2007). Performans değerlendirme sonucunda elde edilen veriler aracılığı ile çalışanın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri tespit edilir. Performans değerlendirmenin kolay bir süreç olmamasına rağmen, kurumun başarısını devam ettirebilmesi ve kendilerini yenileyebilmesi bu değerlendirmelere bağlıdır (Dişkaya, 2006; Pehlivan, 2008).

Performans değerlendirme ile yapılan işin ne derece hedeflerine ulaştığı belirlenmektedir. Bu nedenle performans değerlendirme iş ile ilgili eylemleri ve sonuçları değerlendirmeyi hedeflemektedir (Sonnentag ve Frese, 2002). Eğitim sisteminde değerlendirme diğer kurumlardaki performans değerlendirme sisteminden farklıdır. Çünkü okul performans değerlendirmelerinde belirlenen hedeflere ulaşmak önemli olsa da uygulama süreci de önemlidir. Her bireyin öğrenme tarzı, bilgi ve becerileri farklı olması aynı uygulamalardan farklı sonuçlar elde edilmesi neticesini doğurmaktadır. Okullarda uygulanan performans değerlendirmelerinde öğretmenin yıl içindeki başarıları ve hedeflere yönelik kaydedilen ilerlemeler dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir (Tranter ve Percival, 2006). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmen performans değerlendirme sisteminin amaçlarını:

- Öğretmenin mesleğini icra ederken ortaya koyduğu gayret, verimlilik ve başarıyı tespit etmek,
- Öğretmenin bilgi ve beceri seviyesini tespit edip, gerekli tedbirlerin alınmasını sağlamak ve
- Öğretmenlerin başarılarının ödüllendirilmesi olarak ifade etmiştir (MEB, 2019).

Okulda öğretmenlerin performansını değerlendirebilmek için öncelikle okulun ve öğretmenlerin hedeflerinin belirlenmesi gerekmektedir (Tranter ve Percival, 2006). Performans değerlendirme sürecinde belirlenen kriterlerin çalışanlar tarafından doğru anlaşılması, varılacak sonucun doğruluğuna ve çalışanların kariyer gelişimlerine etki etmektedir (Çelik Özcan, 2009; Dişkaya, 2006). Performans değerlendirme sürecinin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Barutçugil, 2015; Dişkaya, 2006; Sabuncuoğlu, 2000):

- Çalışanların yaptıkları işlere göre farklı kriterler içermelidir,
- Ölçmeye konu olan kriterler sadece sonuç odaklı değil süreci de değerlendirmeyi içermelidir,
- Kriterler çalışanlar tarafından anlaşılacak netlikte ve nesnel olmalıdır,
- Kriterlerin belirlenme sürecinde çalışan ve yöneticiler birlikte hareket etmelidir.

Performans değerlendirmede en yaygın uygulanan değerlendirme yaklaşımı kişinin amiri tarafından değerlendirilmesidir. Üst amir, çalışanlar hakkında daha kolay bilgi alması, onları yakından tanınması gibi nedenlerle değerlendirici olarak tercih edilmektedir. Diğer taraftan bu yöntemde, üst amirin çalışanla olan bireysel ilişkileri nedeniyle taraflı değerlendirme yapması durumu ortaya çıkabilmektedir (İplik, 2004; Timur, 1983). Nitekim öğretmenler, okul yöneticileri

ile yaşayabilecekleri sorunların performans değerlendirme sürecini olumsuz etkileyeceğinden ve okul yöneticilerinin performans değerlendirme yapabilmek için yeterince zamanları olmamasından endişe duymaktadır (Akbaba Altun ve Memişoğlu, 2008; Dilbaz Sayın ve Arslan, 2017; Koçak ve Arslan, 2018).

Bu mahsurları giderebilmek için performansı değerlendirme sürecine müfettişler, öğrenciler ve veliler de dâhil edilebilmektedirler. Eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden birini veliler oluşturmaktadır. Eğitim sistemi uygulamalarına velileri dâhil etmeden tam bir başarıya ulaştırmak mümkün değildir. Velinin performans değerlendirme sürecine dâhil olması önemli bir veri kaynağı oluşturacaktır (Khan, 2018; Payne, 2019; Şirin, 2019). Bununla birlikte öğretmenler, veli ve öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmalarını endişe ile karşılamakta, veli ve öğrencilerin kendilerine psikolojik baskı uygulayacağı endişesini taşımaktadır. Dolayısıyla velilerin değerlendirme sürecine katılması çeşitli sorunlar oluşmasına neden olabilir (Akbaba Altun ve Memişoğlu, 2008; Çelikten ve Özkan, 2018; Dilbaz Sayın ve Arslan, 2017).

Öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde en çok endişe duyulan konu, performans değerlendirme sürecinin objektif işletilmemesine yöneliktir. Bu nedenle, değerlendirme sürecinin sınırlı bir sürede değil; süreç ve sonucun birlikte değerlendirildiği bir performans değerlendirme modeli eğitim sisteminin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Dilbaz Sayın ve Arslan, 2017). Nitekim performans değerlendirmede yapılan hatalar, performansı yüksek olan ile düşük olanı ayırmayı zorlaştırmaktadır. Performansı olması gerekenden düşük değerlendirilen çalışanlarda sisteme ve kuruma karşı güven kaybı yaşarken, olması gerekenden yüksek sonuç alan çalışanlar ise hak etmedikleri pozisyonlara gelmektedir (Barutçugil, 2015). Gereklere uygun olarak yapılan performans değerlendirme sistemi sayesinde öğretmenler güçlü ve zayıf yönlerini öğrenme imkânı bulur, ödüllendirme mekanizması öğretmenlerin motivasyonunu artırır ve okulların insan kaynaklarını planlaması ve yönetmesi kolaylaşır (Boyacı, 2003; Schuler, 1990).

Bu çalışmada öğretmenlerin deneyimlerine göre performans yönetimi ve yeni performans değerlendirme uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Literatürde öğretmenlerin performans değerlendirme sisteminin işleyişinden ve güvenilir sonuçlar vermemesinden memnun olmadığı ifade edilmektedir (Çelikten ve Özkan, 2018). Örneğin performans değerlendirme sürecini sadece sonuca bakarak öğretmeni başarılı ya da başarısız olarak değerlendirmek güvenilir sonuçlar vermeyecektir (Peterson, 2004). Dolayısıyla eğitim sistemindeki performans değerlendirme uygulamalarını inceleyerek sistemde aksayan yönleri tespit edip giderilmesini sağlamak ve eğitim sisteminin paydaşları tarafından kabul gören güvenilir bir model için yapılması gerekenleri ortaya koymak, performans değerlendirme uygulamalarının başarısı ve geleceği açısından hayati derecede önemli hale gelmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2015 yılı sonrası öğretmenlerde performans yönetimi algısı nasıl şekillenmiştir?
2. Öğretmenlerin performans motivasyonlarının kaynakları nelerdir?
3. Öğretmen performansını etkileyen faktörler nelerdir?
4. Performans değerlendirmenin amaçları neler olmalıdır?
5. Performans değerlendirme yöntemleri ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler nelerdir?
6. Öğretmenlere göre en önemli performans değerlendirme kriterleri neler olmalıdır?
7. Performans değerlendirme uygulamaları ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler nelerdir?
8. Performans değerlendirmenin objektifliği ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler nelerdir?
9. Öğretmenlerin kişisel gelişim isteği ne seviyededir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmenlerin yüksek performansa ve performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu sebeple araştırma, bir nitel araştırma deseni olan “fenomenoloji” deseni şeklinde tasarlanmıştır. Fenomenoloji çalışmaları bireylerin zihinlerinde oluşan deneyimleri, algıları ve kavramları, bu algı, kavram ve deneyimlere nasıl tepkiler verdiklerini ve bunlar arasında potansiyel ilişkileri araştırır. Dolayısıyla kullanılan veri kaynakları genellikle olguyu deneyimleyen ve bu deneyimleri çeşitli şekillerde anlamlandıran ilgilenilen kişiler veya gruplar olmaktadır. Fenomenolojik araştırmalarda her katılımcıdan kendi şahsi kanaatlerine odaklanması ve deneyimlerini açıklaması istenir (Yılmaz, Timur ve Timur, 2017). Bu araştırmada da genellikle açık uçlu sorular sorularak katılımcılardan derinlemesine görüşlerini öğrenme yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu “amaçlı örnekleme yöntemi” ile oluşturulmuştur. Bu yöntem nitel araştırma yöntemlerinde tercih edilmektedir zira yapılacak derinlemesine görüşmelerde gerekli deneyimleri aktarabilecek potansiyel katılımcılara ulaşmak gerekmektedir. Araştırma fenomenoloji deseninde yürütüldüğünden dolayı katılımcıların araştırma konusunda deneyimlemelerinin olması gerekmektedir. Buna ek olarak araştırmada örnekleme yöntemi bağlamında “maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemi tercih edilmiştir. Böylece araştırılan kavramlar ile ilgili farklı temaların, kategorilerin ve kodların keşfedilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla deneyim çeşitliliğine ulaşmak için öğretmenlerin farklı branşlardan, farklı hizmet yılına sahip öğretmenlerden oluşması çeşitlilik alanı olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü MEB’e bağlı okullarda görev yapmakta olup, demografik özelliklere bakıldığında öğretmenlerden 7 tanesi kadın, 12 tanesi erkektir. Öğretmenlerden 8 tanesi 0-5 yıl arasında, 7 tanesi 6-15 yıl arasında, 4 tanesi 16 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerden 1 tanesi Almanca, 1 tanesi Beden Eğitimi, 2 tanesi Görsel Sanatlar,

3 tanesi İlkokul, 4 tanesi Matematik, 2 tanesi Müzik, 1 tanesi Sosyal Bilgiler, 2 tanesi Türkçe branşı öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada elde edilen veriler araştırmacının araştırma konusu ile ilgili literatürden destek alınarak kendisi tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları” ile elde edilmiştir. Bu tip görüşme formunun tercih edilmesinin nedeni keşfedilmek istenen konu ile ilgili hazırlanan soruların görüşme esnasında katılımcı bireylere kısmi de olsa esneklik sağlamasıdır. Elde edilen görüşme formunda 3 adet demografik bilgi ile ilgili soru, 19 adet araştırma konusu ile ilgili soru bulunmaktadır. Görüşme formları öncelikle ilgili literatüre göre oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan sorular anlaşılabilirlik ve kapsam açısından eğitim yönetimi ve denetimi alanında çalışan dört akademisyen ve ölçme ve değerlendirme alanında çalışan 2 akademisyen görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra oluşturulan bu pilot görüşme soruları 5 öğretmen ile görüşülerek eksikler ve hatalar tespit edilmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerde tarafsız davranmaya özen gösterilmiştir. Araştırmanın verileri 2021 yılı Nisan ve Mayıs aylarında yüz yüze görüşme ile toplanmıştır. Görüşme öncesinde öğretmenlere araştırmanın konusu hakkında, görüşmeye katılıp katılmama veya görüşmenin herhangi bir aşamasında vazgeçme imkânı hakkında ve elde edilen bilgilerin gizlilik ve mahremiyet ilkesi gereğince kimseyle paylaşılmayacağı hakkında ön bilgiler verilmiştir. Görüşmelere katılan öğretmenlerin izinleri doğrultusunda ses kayıtları alınmış, daha sonra yazılı dokümanlar haline getirilmiştir. Ses kaydı alınması istenmeyen durumlarda ise ayrıntılı notlar tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler içerik analizi ve betimsel analiz ile incelenmiştir. Görüşme dokümanları K1, K2, K3 şeklinde isimlendirilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi için öncelikle elde edilen bilgilerden kodlar oluşturulmuştur. Aynı konudaki kodlar kategoriler halinde gruplanmıştır. Bulunan kategoriler de araştırma konusu kapsamında alt temalar halinde gruplanmıştır. Görüşme dokümanları MAXQDA 2020 yazılım programı ile incelenmiştir. MAXQDA 2020 programı analizlerine ek olarak dokümanlar tekrar tekrar okunarak, araştırma soruları kapsamında önemli detay bilgileri ortaya çıkarılmıştır. Yapılan betimsel analiz ile “ne”, “neler”, “hangi”, “kim” gibi “bilgiye” dayalı soruların cevapları araştırılmıştır. Verilerin derinlemesine içerik analizi ve sentezi sonucunda da “nasıl” ve “neden” sorularının “yorumu” dayalı cevapları ortaya çıkarılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

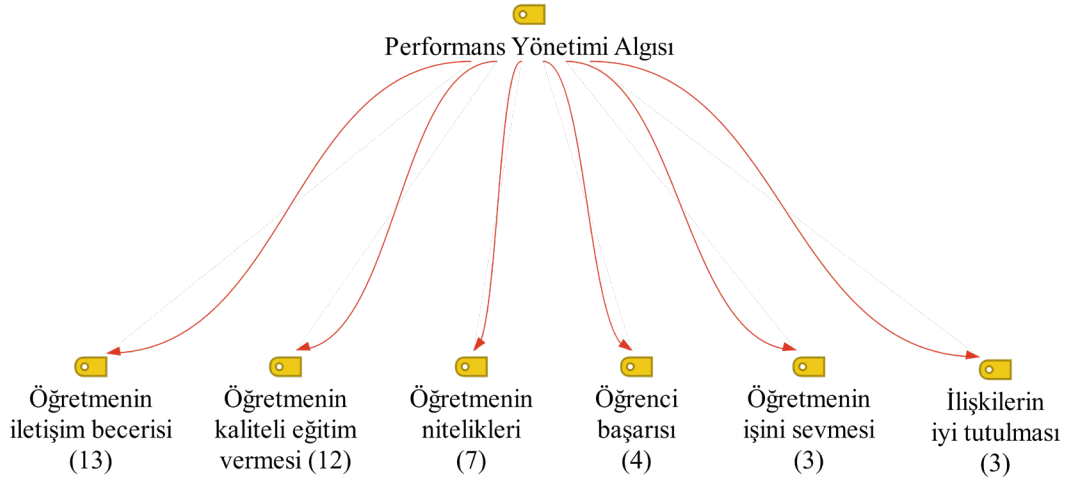
Verilerin geçerliği araştırma konusunu gerçekten ölçülüp ölçmediği, yani elde edilen verinin araştırma konusu bağlamında “iyi veri” olup olmadığı, verilerin güvenilirliği ise elde edilen verinin tekrar tekrar aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğidir. Bu araştırmada Guba ve Lincoln tarafından nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik kapsamında tavsiye edilen inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve doğrulanabilirlik incelemesi yapılmıştır. İnandırıcılık araştırmanın nesnel olması

gerekmektedir. Aktarılabirlik (başka bir ifadeyle uygunluk) için verilerin elde edildiği örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların özellikleri ve ortam açıkça belirtilmelidir. Tutarlık ve doğrulanabilirlik için araştırma danışman hoca kontrolünde olmalı ve tüm safhaları ile ilgili şeffaflık sağlanmalıdır (Başkale, 2016).

Bu araştırmada inandırıcılık için farklı alanlardan katılımcılarla uzun süreli ve derinlemesine etkileşime girme yöntemi benimsenmiştir. Aktarılabirlik için amaçlı örneklem seçimi ile farklı demografik özelliklerden katılımcılar seçilmiştir. Tutarlık ve doğrulanabilirlik için ham verilerden analiz süreçlerine kadar tüm aşamalar şeffaf bir şekilde danışman hoca kontrolünde gerçekleştirilmiş, görüşme verileri başta danışman hoca olmak üzere çeşitli hocalara incelenmiş ve görüş ve tavsiyeleri alınmış ve hali hazırda da kontrole tabi olarak tutulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulguları gösteren frekans değerlerine ve katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin performans yönetimi uygulamalarında yüksek performans elde etmeyi başaran öğretmenlerin özelliklerine ilişkin görüşleri Şekil 1’de yer almaktadır.



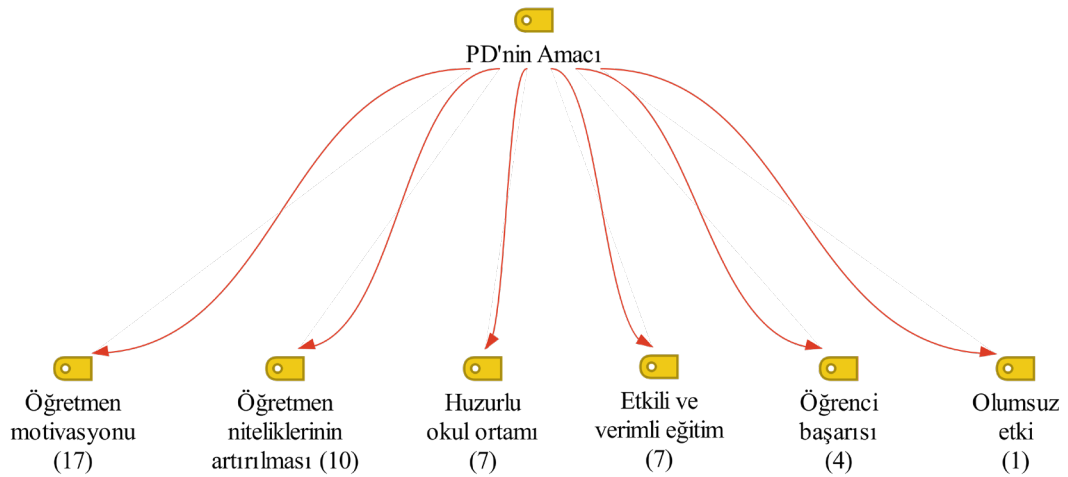
Şekil 1. Katılımcıların Performans Yönetimi Algıları

K1 performansın “öğrencilerle, velilerle, diğer öğretmenlerle ve okul idaresi ile etkili bir iletişim kurma” ile elde edilebileceğini ifade etmiştir. K4 ise “daima verici bir tutum sergileyerek, idealist olarak, öğretmekte ısrarcı olarak” ifadeleri ile öğretmenlerin idealist ve fedakâr bir yaklaşımla gayret gösterme seviyesini vurgulamıştır. K5 “teknolojiyi kullanabilen ve eğitim yöntemlerini sürekli geliştiren bir kişi olması gerekmektedir” demiştir. K9 ise “öğretilen bilgilerin, öğrenci de kalıcı olması, öğrencinin dersi olduğu gün okula heyecanla gelmesi, ödevlerini yaparken zorlanmaması ve öğretmenin onu anlıyor olması” ifadeleri ile etkili iletişimi, öğrencinin dersi ve okulu sevmesini

önemli görmüştür. K11 öğretmenin çalışkanlığını ve velilerle etkili iletişimi önemli görmüştür. K13 “öğretmen, okul, idare, veli ve öğrenci memnuniyeti için fazla çaba” ifadesiyle tüm tarafları memnun edecek her türlü çalışmayı yapma şeklinde algılamıştır. K15 “öğretmenin birden fazla alanda bilgi ve beceriye sahip olması, emek ve çaba sarf ettiği, paydaşlarıyla etkileşimli, sorun çözücü ve iş bitirici bir yapıda olması” ifadeleri ile donanımlı olmayı, çalışkan olmayı, etkili iletişimi ve iş bitirici olmayı önemli olarak değerlendirmiştir.

K6 performansı “kurumun belirlediği hedefleri gerçekleştirme” şeklinde algılamaktadır. K8 ise performansı somut bir yaklaşım yerine “Kendine ve mesleğine olan saygı” şeklinde değerlendirmiştir. K10 da “İşini çok severek yapıyordur” ifadesi ile performansı somut öğelerle algılamamaktadır. K12 de de performans algısı somut ve net değildir. Performans ya “iş gerçekten severek yapma” ya da “takdir edilebilir davranışlar sergileme” ile elde edildiğini ifade etmiştir. K16 performans ile ilgili olarak somut öğelere inanmamakta ve performansı “müdüre yakın olma ona yaranma, müfettişten yüksek puan alma” şeklinde algılamaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin başarılı bir performans değerlendirme süreci sonrasında hedeflenmesi gereken şeylerin neler olabileceğine ilişkin görüşleri Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Katılımcıların Olması Gereken Performans Değerlendirme Amacı Hakkında Düşünceleri

Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde PD amacı ile ilgili olarak öğretmenlerin motivasyonuna katkı sağlaması gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. K1 katılımcısı, öğretmenlerin PD süreci sonunda olumlu geri bildirim alırsa bunun hem olumlu performans alan öğretmene hem de diğer öğretmenlere ve neticede okula fayda sağlayacağını ifade etmiştir:

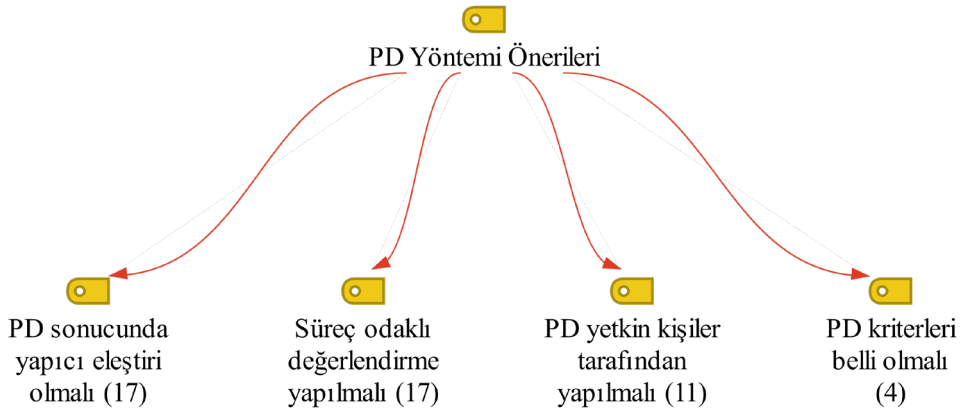
“Performans okuldaki diğer öğretmenlerin de performanslarını geliştirmesi yönünde onları bir nevi destekleyici bir unsur olur. Okulun yapısı değişir. Okulun iklimini ve kültürünü etkiler diyebiliriz çünkü orada olan gelişmeler diğerlerinden bağımsız olmaz.” (K1)

Benzer şekilde K3 de başarıma duygusunun her zaman herkesi motive edeceğinden bahsetmiş ve başarılı performansın hem öğretmenlere, hem de öğrencilere fayda sağlayacağını ifade etmiştir. K17 konu ile ilgili kendisinden bir örnek vermiş:

“Çalıştığım kurumda 3. yılım. Okul idarecimiz benim öğrencilerim ve okulum için yaptığım çalışmalarını daima takdir etmiş, her zaman destek olmuştur. Bu yıl çalışmalarım dolayısıyla başarı belgesi ile ödüllendirildim. Bu durum benim için yüksek bir motivasyon kaynağı oldu. Çalışmalarına daha da gayretle devam etmemi sağlamıştır. Öğretmen için yönetimin desteği çok önemli.” (K17) ifadeleri ile elde ettiği başarılı PD neticesi sayesinde motivasyonunun arttığını ifade etmiştir.

K11 bazı öğretmenlerin çok çaba sarf ettiğini ancak eksik kaldığı ve tamamlamak istediği bazı eğitim eksikliklerini gidermesine yardımcı olunmadığını ifade etmiştir. K4 “Öğretmenlerle aylık toplantılar yapılarak problemler hakkında çözüme ulaşılması için öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.” ifadesi ile PD sürecinin etkin iletişim ile daha etkin ve verimli olabileceğini ifade etmiştir. K14 PD ile elde edilen sonuçların tüm ayrıntıları ile ilgili öğretmenle paylaşılması gerektiğini ifade etmiştir. K19 tarafından “Performans değerlendirme süreçlerinde asıl olan hedef öğretmeni tüm yönleriyle ele alarak onun güçlü yönlerini vurgulamak ve onu takdir etmektir. Yetersiz kaldığı yönlerini ise gidermesine yönelik ona rehber olmak ve olanaklar sunmaktır.” ifadesi ile PD sürecinin hedefinin öğretmenin olumlu yönlerinin takdir edilmesi, eksik kalan yönlerinin öğretmeni rencide etmeden giderilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin performans değerlendirme yöntemlerinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin görüşleri Şekil 3’de yer almaktadır.



Şekil 3. Katılımcıların Olması Gereken Performans Değerlendirme Yönetimi Hakkında Önerileri

Öğretmenlerin PD yöntemi ile ilgili bazı eleştirilerde bulunduğu görülmektedir. K1 isimli katılımcı öğretmen her öğretmenin farklı çalışma koşullarında çalıştığını, bu nedenle aynı değerlendirme kriterleri ile değerlendirilemeyeceğini, buna ek olarak değerlendiricinin PD konusunda yetkin kişi veya kişiler olması gerektiğini ifade etmiştir:

“Öğretmenlerin performansları buldukları yerin koşullarına göre değerlendirilmelidir. Daha başında bir köyde çalışan öğretmenle merkezde en prestijli okulda çalışan öğretmenin değerlendirilme kriterleri aynı olamaz. Ayrıca öğretmenin performansını değerlendirecek kişiler bu konuda yetkin kişiler olmalıdır.” (K1)

Benzer şekilde K2 isimli katılımı öğretmen PD yöntemi ile ilgili olarak:

“Performans kriterleri adil hazırlanmalı, değerlendirmenin kim tarafından ve nasıl adil bir şekilde uygulanacağına karar verilmeli. Öğretmenlerin adil bir şekilde değerlendirilmesi konusunda uygun bir değerlendirme süreci gerçekleştirilemiyor.” (K2) diyerek PD kriterlerinin adil olmadığını ifade etmiştir.

K1 isimli katılımcının da dediği gibi farklılaşan çalışma koşullarındaki öğretmenlerin farklılaşan değerlendirme kriterleri olmalıdır. Buna ek olarak PD bu konuda yetkin kişiler tarafından yapılarak değerlendirmenin doğru kişiler tarafından adil bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanabilir. PD yöntemi ile ilgili üzerinde durulan diğer bir konu da PD'nin sonuç odaklı değil süreç odaklı olması gerektiğidir. K8 “Yıllık kriterler belirlenerek (nöbet, davranışlar, kılık kıyafet, ders hâkimiyeti, ders işleyiş vb.) bütün olarak değerlendirilmeli.” ifadesi ile PD süreci kriterlerinin baştan somut olarak belirlenmesi gerektiği ve değerlendirmenin bir bütün olarak süreç odaklı bir yaklaşımla yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin deneyimledikleri performans değerlendirme süreçleri hakkında kanaatlerine göre objektiflik olup olmadığı, idarecilerin adil olup olmadığına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuda katılımcıların görüş birliği vardır. Sadece bir katılımcı (K17) dışında tüm katılımcılar ilginç bir şekilde PD'nin objektiflik olmadığı yönünde açıklamalarda bulunmuştur.

K5 “Öğretmen performans değerlendirme süreçlerinde objektif olunmadığını düşünüyorum.” diyerek subjektif kanaatlerle değerlendirmeler olduğunu ifade etmiştir. K6 “Öğretmene sağlanan imkânlar ve iş yükünün performansı etkilediğinin dikkate alınması daha adil bir öğretmen performans sisteminin geliştirilmesi için gereklidir.” ifadesi ile PD sürecinin tam olarak adil olmadığını en azından bazı öğretmenler için çalışılan zor şartlar nedeniyle adalet oluşmadığını düşünmektedir. K11 de “Öğretmenin çalışırken sarf ettiği çaba ve gayretin zaman zaman göz ardı edildiğini düşünüyorum. Öğretmenin bazı çalışma yerlerinde kendini geliştirip gösterebilmesi için uygun zaman ve ortamın sağlanmadığını düşünüyorum.” ifadesi ile benzer şekilde PD sürecinde öğretmenlerin içinde bulunduğu şartları dikkate alarak adalet sağlanabileceğini ifade etmiştir.

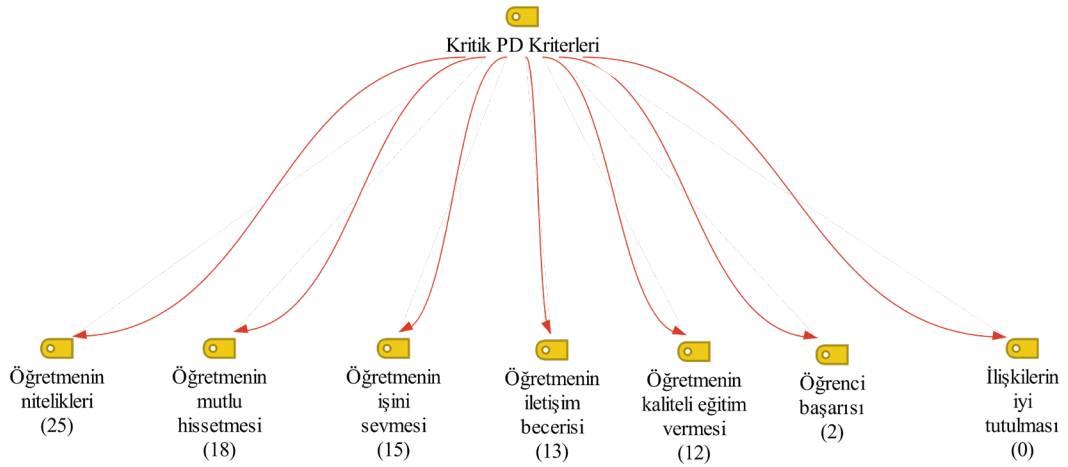
K13 PD sürecinde “tarafsızlığın” tam olarak sağlanmadığını ifade etmiştir. K16 isimli öğretmen de PD ile gerçekten başarılı öğretmenleri bulma konusunda olumsuz kanaat belirtmiş, “Okulda meslektaşlarını rakip olarak gördüğü için hep bir mücadele içindedir. Sınıfında öğrencilerine daha çok bilgi yüklemeye, akademik başarıyı yükseltmek için hırsla çalışma ihtiyacı hisseder.” ifadesi ile başarılı performans algısının nedeninin başarılı görünme çabasının sonucu olduğunu ifade etmiştir:

Yani K16 PD ile adil olarak değerlendirilme yapılamadığını ifade etmiştir. K3

“Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okulların maalesef gözlemlediğim kadarıyla adamına göre muamele çok fazla var. Eğer Ekonomik düzeyi yüksek bir öğretmense, toplum tarafından tanınan bir öğretmense ya da aile dostu gibi yakın ilişkileri olan öğretmense yöneticilerin bakış açıları farklı oluyor. Performans değerlendirme sisteminde nesnel değerlendirme yapılamıyor” (K3) diyerek objektiflik konusunda aksaklıklara işaret etmiştir.

K6 da “Çok sağlıklı bir performans değerlendirmesi yaptıklarımı düşünmüyorum.” diyerek uygulama aksaklıklarına işaret etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin öğretmenlik mesleği için hayati öneme sahip kritik performans değerlendirme kriterlerine ilişkin görüşleri Şekil 4’de yer almaktadır.



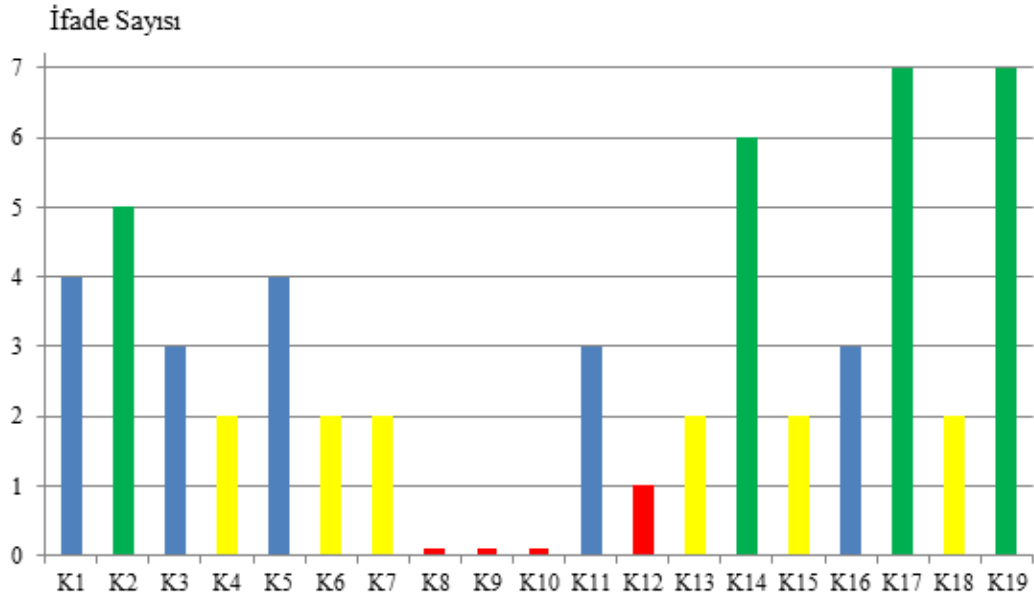
Şekil 4. Katılımcıların Olması Gereken Performans Değerlendirme Kriterleri Hakkında Önerileri

Şekil 4’de görüldüğü gibi pek çok öğretmen kritik PD kriterleri hakkında öğretmenin mutlu hissetmesi ve öğretmenin işini sevmesi şeklinde motivasyon odaklı ifadelerde bulunmuştur. Bundan sonra en çok önemsenen kritik PD kriterleri öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri olarak görülmektedir. Daha sonra da öğretmenin mesleğinin gereklerini yerine getirirken iletişim becerisine sahip olması ve mesleğinin hakkını vermesi bağlamında öğretmenin kaliteli eğitim vermesi ile ilgili ifadelerde bulunulmuştur. Öğrenci başarısının kritik PD kriterleri arasında oldukça az ifade edilmesi ilginç olarak değerlendirilmiştir. Performans algısında ifade edilen ilişkilerin iyi tutulması ile ilgili kritik PD kriteri ifade edilmemesi ise normal ve olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda deneyimledikleri PD uygulamalarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde PD uygulamalarında oldukça fazla aksayan yönler olduğu ve öğretmenlerde memnuniyetsizliğin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Öncelikle genel olarak okul müdürleri PD uygulamalarında başarılı görülmemektedir. Buna ek olarak öğretmene gereken önemin, değerinin ve saygının verilmemesi düşünülmektedir.

K15 PD süreci ile ilgili olarak “öğretmen performans değerlendirmelerinin üstünkörü yapıldığına inanıyorum. Bunun sebebi olarak bu değerlendirmeyi bir kişinin yapmasına bağlıyorum. Eğer öğretmen müdür ile arası iyi ise olumlu değerlendirilecek, arası kötü ise olumsuz değerlendirildiğini şahit oldum.” ifadesi ile tek bir yönetici tarafından PD yapılmasının doğru bir uygulama olmadığını ifade etmiştir. K17 de “Öğretmen performansını değerlendirme alanında uzman kişiler tarafından yapılmalıdır. Bu konu yeterli eğitim almamış okul müdürlerinin, öğretmene her istediğini yaptırmak isteyen velilerin, öğrencilerin insafına bırakılmamalıdır.” demiştir. K19 “Kendi okul yöneticimin, yönetsel beceriler açısından gerekli donanıma sahip olmadığını düşünüyorum.” diyerek PD süreci değerlendiricilerini PD için olması gereken yetkinlikte görmediğini ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin yenilikçi, girişimci ve yüksek performanslı bir öğretmen olmak için neler yaptığı sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin verdiği cevaplar içerdiği bilgi miktarı ve detayına göre 1, 2 veya 3 ile çarpılarak ağırlıklandırılmıştır. Böylece her katılımcı öğretmenin kişisel gelişim isteği ifade sayısı tespit edilmiştir. Elde edilen veriler Grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1. Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Gelişim İsteği Düzeyi

Grafik 1’de görüldüğü gibi bazı öğretmenlerin kişisel gelişim isteği sınırlı düzeydedir. Hatta üç katılımcı öğretmen konu ile ilgili sorulara rağmen hiçbir ifadesinde kişisel gelişim isteğinden veya gerekliliğinden bahsetmemiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin en fazla önemsendiği konunun mesleki gelişim olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma kapasitesinin artırılması, eğitim sürecini etkili bir iletişim ile yapabilme becerisinin artırılması, yüksek lisans yapma ve yabancı dil öğrenme olanaklarının sağlanması ve teşvik edilmesi gerekmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışma sonucunda öğretmenlerin alanlarına ne kadar hâkim olduğunun, teknolojik imkânları ne kadar etkin olarak kullanabildiğinin, öğrencilerle, velilerle ve meslektaşları ile etkili iletişim kurup kuramadığının ve son olarak gereken tüm fedakârlıkları yaparak ve derslerine en iyi şekilde hazırlanarak kaliteli eğitim ve öğretim sağlayıp sağlamadığının değerlendirme kriteri olarak belirlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bulunan bu sonuç Gürcüoğlu ve Özdemir (2020) tarafından bulunan sonuç ile tutarlı olup, daha detaylı bir izah ortaya koymuştur. Bu çalışma sonucunda da öğretmenlerin performans değerlendirmeye olumlu baktığı ve mesleki kriterlerin belirleyici olması gerektiği tespit edilmiştir.

Çakmak, Arıkan ve Kaçar (2018) öğretmenlerin bilimsel, teknolojik gelişmeleri takip etmek için öğretmen akademilerinin kurulması desteklediğini, ancak performans değerlendirmesine olumsuz yaklaşım olduğunu belirlemiştir. Topuz ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin performans değerlendirmesi hakkında faydalı olduğunu düşündüğünü bulmuştur. Ancak performans değerlendirme kriterlerinin daha esnek, uygulanabilir, anlaşılır ve nesnel olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çelikten ve Özkan (2018) öğretmenlerin ve sendikaların performans değerlendirme uygulamalarından memnun olmadıklarını ve faydadan çok zarar vereceğini düşündüklerini bulmuştur. Bunun en önemli nedeni ise öğretmenin kedisini olumsuz olarak değerlendiren bir öğretmen arkadaşını veya bir velisini veya müdürünü bilmesinin ilişkileri zedelenmesi, öğretmen itibarının sarsılması gibi çeşitli olumsuzluklara neden olmasıdır. Bu nedenle performans değerlendirmenin uzman bir ekip tarafından yapılması gerekmektedir. Böylece standart, objektif, doğru ve uygun bir performans değerlendirme sayesinde okulların verimliliği ve kalitesi artacaktır.

Topuz ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre performans değerlendirme sisteminin en önemli dezavantajı okul müdürlerinin adil ve objektif olmama ve taraf tutma ihtimalidir. Katılımcı öğretmenler bu dezavantajın öğretmenlerin ve idarecilerin birbirlerine karşı davranışlarında olumsuzluklara neden olabileceğini ifade etmiştir. Taş ve Bıkmaz (2020) benzer sonuçla çok taraflı performans değerlendirme yapılması gerektiğini belirlemiştir. Gürcüoğlu ve Özdemir (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda da çoklu veri kaynaklı değerlendirmeye öğretmenler kısmen olumlu görüş bildirmişlerdir.

Konan ve Yılmaz (2019) çalışmasında değerlendirmeyi yapan okul müdürlerinde objektiflik ve adalet ile ilgili yaşanan problemler nedeniyle öğretmenlerin çoğunun performans değerlendirme hakkında olumsuz kanaate sahip olduğunu tespit etmiştir. Çalışmamızda da müdür tarafından performans değerlendirme yapılması olumlu bir uygulama olduğu, ancak alanında uzman bir ekibin de performans değerlendirme sürecine dâhil edilmesinin, böylece müdürün tek başına değerlendirme yapmasından kaynaklı olası risklerin önüne geçilmesinin uygun olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen iki sonucun birbirleri ile tutarlı olduğu performans değerlendirmenin müdür ve uzman bir ekip tarafından yapılmasının uygun olabileceği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Çelikten ve Özkan (2018) öğretmenlerin üniversiteler ile işbirliğine yönlendirilmesi gerektiğini, bilimsel toplantılar yapma, akademik makaleler yazma şeklinde öğretmenlerin motive edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. İhtiyaroğlu (2017) tarafından çalışma sonucuna göre öğretmenlerin içsel motivasyonlarının dışsal motivasyon ihtiyaçlarından daha yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Taş ve Bıkmaz (2020) performans değerlendirme sürecinden yüksek performans elde eden öğretmenlerin çeşitli şekillerde ödüllendirilmesi gerektiğini, düşük performans elde eden öğretmenlerin ise geliştirilmesi gereken yönler için uygun eğitimlere yönlendirilmesi gerektiğini tespit etmiştir. Balıkçı, Yılmaz ve Yıldırım (2019) öğretmenlerin performans değerlendirmenin niçin yapıldığı konusunda kafa karışıklığı içinde olduğunu, düşük performans elde eden öğretmenlere profesyonel rehberlik sağlanarak yüksek performansa ulaşmasının sağlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızda bulunan öğretmen motivasyonunun ve öğretmen niteliklerinin artırılması gerektiği sonucu ile bu sonuçlar tutarlıdır. Performans değerlendirme sorgulayıcı, hata, kusur ve yetersizlik araştırmacı bir yaklaşımla değil, öğretmenlerin eksiklerini tamamlayıcı, mevcut yeteneklerini geliştirici bir yaklaşıma göre yapılandırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

İhtiyaroğlu (2017) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için okul idarecilerinin olumlu okul iklimi ve kurum kültürü oluşturması, demokratik yönetim anlayışını benimsemesi, yönetime etkin katılım imkânları sağlaması, hizmet içi eğitimler organize etmesi, ihtiyaç duyulan materyalleri temin etmesi ve okulun fizikî yapısını iyileştirilmesi tavsiye edilmektedir. Özgenel ve Aktaş (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda okul müdürleri otokratik liderlik tarzı ile yönetim sergilerse öğretmen performansının olumsuz etkilendiği, demokratik liderlik tarzı ile yönetim sergilerse öğretmen performansının olumlu etkilendiği, serbest bırakıcı liderlik demokratik liderlik tarzı ile yönetim sergilerse öğretmen performansının düşük düzeyde olumlu etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmamızda tespit edilen ancak çözümü tam olarak netleşmeyen öğretmenin kendini mutlu hissetmesinin nasıl olacağı sorusuna bir cevap niteliği taşımaktadır.

Balıkçı, Yılmaz ve Yıldırım (2019) performans değerlendirmede insani ve evrensel değerleri dikkate alan süreç odaklı bir modelin benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Çelikten ve Özkan (2018) da performans değerlendirme sisteminin anlık olarak değil süreç odaklı olarak yapılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bulunan bu sonuçlar çalışmamızın bulguları ile birebir tutarlıdır. Her öğretmenin farklı çalışma şartlarında çalışması nedeniyle, performans değerlendirme sonuç odaklı olmak yerine süreç odaklı olmalıdır. Öğretmenin yıl içinde gerçekleştirdiği proje bazlı faaliyetler, sosyal faaliyetler vb. tüm faaliyetler performans değerlendirme sürecinin bir parçası olarak ele alınmalıdır.

Turhan, Soytürk Kırkağaç ve Tuncer (2020) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre etkili okulların en önemli özelliği diğer okullara göre bünyesinde bulunan öğrencilerine daha fazla değer katmasıdır. Araştırmamız sonucunda performans yönetiminin ve kritik performans değerlendirme kriterlerinin sınırlı ölçüde öğrenci başarısı ile ilişkili olarak bulunmuştur. Öğrenci başarısının performans değerlendirme uygulamalarında önemli bir kriter olmaması önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Kanaatimizce bu sorunun nedeni süreç odaklı performans değerlendirme

yapılamamasıdır. Öğretmenler farklı seviyelerdeki öğrenciler nedeniyle öğrenci başarısını kritik performans değerlendirme kriterleri arasına dâhil etmemektedir.

Çelikten ve Özkan (2018) öğretmenlerin eğitim ve öğretim sezonu başlamadan önce performans değerlendirme kriterlerini bilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Konan ve Yılmaz (2019) performans değerlendirme kriterlerinin genel olarak uygun bulunduğunu tespit etmiştir. Ancak Kurban ve Tok (2018) tarafından yapılan çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenler performans değerlendirme kriterlerinin aslında performansı tam olarak ölçemeyecek maddelerden oluştuğu görüşünü ifade etmişlerdir. Koçak ve Arslan, (2018) performans değerlendirmenin yüzeysel olarak gerçekleştirildiğini, somut kriterlere göre değerlendirilme yapılmadığını tespit etmiştir. Yapılan bu araştırma sonucunda olması gereken performans değerlendirme kriterleri bağlamında öğretmenin kaliteli eğitim vermesi, öğretmenin nitelikleri ve öğretmenin iletişim becerisi şeklinde sonuçlar elde edilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenin motivasyonunu ifade eden öğretmeni işini sevmesi ve öğretmenin kendini mutlu hissetmesi şeklinde kriterler de tespit edilmiştir. Öğrenci başarısı ise beklenenin aksine düşük düzeyde tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin performans yönetimi algısı iki ana gruba ayrılabilir. Birinci grup performans yönetimini öğretmenin nitelikleri, yetkinlikleri, iletişim becerisi ve işini özveri ile teknolojik imkânları kullanarak kaliteli bir şekilde gerçekleştirmesi gibi faktörlerle somut olarak algılamakta ve inanmaktadır. İkinci gruptaki katılımcılar öğretmenler ise performansı somut olgular ile algılamamakta, hatta bazı öğretmenlerde performansa inanmama şeklinde olumsuz algılar oluşabildiği görülmektedir. Benzer şekilde katılımcı öğretmenlerde kişisel performans motivasyonu algısı incelendiğinde bazı öğretmenlerin daha çok kendinden motorlu bir yaklaşım sergiledikleri, yani içsel motivasyona sahip oldukları, bazılarında ise bunun tersine daha çok kendinden motorlu bir yaklaşım sergilemedikleri, yani dışsal motivasyona ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bazı öğretmenlerde ise her iki yaklaşımın da bulunduğu görülmüştür. Buna göre MEB önderliğinde ve okul idarecilerinin inisiyatifinde uygulanan performans yönetimi uygulamalarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Uygulanan performans yönetimi öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını dikkate alarak başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilirse, öğretmenlerin büyük bir kısmının bundan olumlu etkileneceği ortaya çıkmaktadır. Performans değerlendirme uygulamaları öyle yapılandırılmalıdır ki sonuçta öğretmenlerin motivasyonuna katkı sağlamalıdır. Performansı yüksek olan öğretmenlerin uygun şekillerde ödüllendirilmesi, performansı düşük olan öğretmenlerin ise kırıcı bir üslupla eleştirilmesi değil, yapıcı bir yaklaşımla eksik kalan yönlerinin tamamlanması veya geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin çoğunun önemsedikleri birkaç konu olduğu görülmektedir: Motivasyon, eğitim ve adalet. Performans değerlendirme sürecinde öğretmenlerin en önemli eleştirisinin tek bir kişi tarafından değerlendirilme nedeniyle objektif ve adil olamama sorunlarının olduğu, en önemli eksiklik olarak ise öğretmen motivasyonunu yeterince önemsenmediği şeklinde tespit edilmiştir. Buna ek olarak süreç odaklı değerlendirme olmaması, somut kriterler belirlenmemesi ve geri bildirim mekanizmasının zayıflığı konularında rahatsızlık duyulduğu görülmüştür. Özetle MEB tarafından

hayata geçirilen performans yönetim uygulamaları olumlu gelişmeler olmakla birlikte, geliştirilmesi gereken yönler olduğu düşünülmektedir.

Demografik özelliklere göre tespit edilen farklılaşmalardan elde edilen bazı sonuçlar bulunmaktadır. Kadın katılımcı öğretmenlerin dışsal motivasyona daha fazla ihtiyaç duyduğu, dış ortamdaki olumlu ve olumsuz etkilerden daha fazla etkilendiği tespit edilmiştir. Tespit edilen bu farklılaşmanın kadınların erkeklere göre daha duygusal yapısından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda MEB ve okul idarelerinin kadın öğretmenlerin daha fazla olan dışsal motivasyon ihtiyacına yönelik olarak pozitif ayrımcılık uygulamasının uygun olabileceği kanaati hasıl olmuştur. Erkek öğretmenlerin ise iletişim becerisini daha fazla önemsedikleri tespit edilmiştir. Bu tespit ışığında MEB ve okul idarelerinin erkek öğretmenlerin iletişim becerilerini iyileştirmeye yönelik olarak çeşitli eğitimler ve etkinlikler organize etmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 24.02.2022 tarih ve 02-20 sayılı kararı ile alınan etik kurul izniyle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Akbaba Altun, S. & Memişoğlu, S. P. (2008). Performans Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 53, 7-24.
- Aktaş, E. (2010). Performans Değerlendirme Sistemlerinin Örgütsel Adalet Algısı Üzerine Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Armstrong, M. (2000). *Performance Management Key Strategies and Practical Guidelines. (Second edition)*. London: Kogan Page
- Arslan, F. (2007). *Kamuda Performansa Dayalı Ücret Sistemleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Balıkçı, A., Yılmaz, E. & Yıldırım, R. (2019). Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi: Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Bakış Açısına Dayalı Bir Durum Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(19), 153-176.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık
- Başar, H. (1995). *Öğretmenlerin Değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bingöl, D. (2006). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. (6.Baskı). İstanbul: Arıkan Basım Yayım.
- Boyacı, A. (2003). İlköğretim Örgütlerinin Performans Yönetim Sistemi Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Canman, D. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınevi,
- Çakmak, Z., Arıkan, İ & Kaçar, T. (2018). Milli Eğitim Bakanlığının 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesinde Belirlediği Eylem Planlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 6(84), 451-463.

- Çelik, M. & Özkan, H. H.(2018). Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 806-824.
- Çelikten, M. & Özkan, H. H. (2018). Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 806-824.
- Dilbaz Sayın, S. & Arslan, H. (2017). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Sürecindeki Çoklu Veri Kaynakları İle İlgili Görüşleri Ve Öz Değerlendirmeleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 6 (2), 1222-1241.
- Dişkaya, A. M. (2006). Performans Yönetimi Sistemi ve Bir Finans Şirketinin Performans Değerlendirme Sisteminin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kadir Has Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, A. (2004). Performans değerlendirme sistemleri ve 360 derece performans değerlendirme sisteminin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gürcüoğlu, S. & Özdemir, F. (2020). Öğretmenlerin Perspektifinden Ortaöğretimde Performans Değerlendirmesi: Ankara İli Mamak İlçesi Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 101-126.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve Psikolojik Güçlendirmenin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.
- İplik, F. N. (2004). Performans Değerlendirmesi: Türkiye'deki beş yıldızlı otellerde çalışanların performans değerlendirme sürecinin tespitine yönelik bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Khan, S.(2019).*Dünya Okulu.(12.Baskı)(Çeviren: Cem Aktaş). Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.*
- Koçak, S. & Arslan, S.Y. (2018). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri, *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 602-620.
- Konan, N. & Yılmaz, S. (2019). Öğretmen Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Milli Eğitim*, 219, 137-160.
- Kurban, C. & Tok, T. N. (2018). Okul Müdürlerinin Performans Denetim Sistemindeki Rolünün, Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:11, 1-17.
- MEB (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf Erişim Tarihi: 20.12.2019.
- Özer, A.(2009). Performans Yönetimi Uygulamalarında Performansın Ölçümü ve Değerlendirilmesi. *Sayıştay Dergisi*, 75, 3-29.
- Özgenel, M. & Aktaş, A. (2020). Okul Müdürlerinin Otokratik, Demokratik, İşbirlikçi ve Serbest Bırakıcı Liderlik Stilllerinin Öğretmen Performansına Etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.
- Payne, K. J.(2019). *Daha Sade Bir Hayat*. (4.Baskı), (Çeviren: Arzu Birkan). Doğan Yayıncılık: İstanbul.
- Pehlivan, B. (2008). İnsan Kaynakları Yönetiminde Performans Değerlendirmesi ve Maliye Bakanlığı Çalışanlarına Yönelik Bir Uygulama. *Maliye Dergisi*, 154, 171-187.
- Peterson, K. (2004). Research on School Teacher Evaluation. National Association of Secondary School Principals. 88 (639), pp. 60-79.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ezgi Kitabevi: Bursa.
- Schuler, R. (1990). *Personel and Human Resource Management*. Minneapolis.

- Sonnentag, S. & Frese, M. (2002). *Performance concepts and performance theory*. In S. Sonnentag (Ed.), *Psychological management of individual performance: A handbook in the psychology of management in organizations* (pp. 3–25). Chichester: John Wiley.
- Şirin, S. R. (2019). *Yetişin Çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Taş, İ. D. & Bıkmaz, F. (2020). Bir Öğretmen Değerlendirme Modeli Önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 575-593.
- Topuz, M. & Yılmaz, K. (2019). Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 82-113.
- Tranter, S. & Percival, A. (2006). *Performance Management in Schools*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Turhan, E., Soytürk Kırkağaç, Ş. & Tuncer, H. (2020). Okul Etkililiğinde Performans Değerlendirme ve Örgütsel Adalet Kavramlarının Alan Yazın Çalışmalarıyla İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(4), 399-410.
- Yılmaz, Ş., Timur, B. & Timur, S. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Canlı Kavramına Yönelik Anahtar Kelimelerinin Belirlenmesi: Bir Fenomenoloji Çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 659-669.
- Zbar, V. Marshall, G. & Power, P. (2007). *Better Schools, Better Teachers, Better Results: A Handbook For Improved Performance Management In Your School*. Victoria: ACER Press.

Tarih Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojisi ile İlgili Özyeterliliklerinin ve Tutumlarının İncelenmesi

Investigation of History Teachers' Self-Efficacy and Attitudes Regarding Educational Technology

İsmail Hakkı ERGÜVEN^{ID}
Akif PAMUK^{ID}

Öz

Bu araştırmanın amacı tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ile ilgili özyeterliliklerinin ve tutumlarının incelenmesidir. Araştırmanın verileri iki farklı ölçek ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Ölçekler, öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili yeterlilikleri ölçeceği ve öğretim teknolojilerine yönelik tutum ölçeğidir. Araştırmada elde edilen veriler, ilişkisel tarama modeline uygun olarak analiz edilmiştir. Uygulanan ölçeklerden alınabilecek puanlara göre değerlendirme yapıldığında, katılımcıların eğitim teknolojisi ile ilgili özyeterlilikleri %81,5 ile “oldukça iyi” düzeyde, olumlu tutumları ise %73 ile “iyi” düzeyde bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre, tarih öğretmenleri eğitim teknolojilerinin derslerde kullanımı ile ilgili olarak kendilerini oldukça yeterli görmekte ve eğitim teknolojilerine karşı olumlu bir tutum sergilemektedirler.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretimi, Eğitim Teknolojileri, Özyeterlilik, Tutum

Abstract

This study aims to examine the self-efficacy and attitudes of history teachers about educational technology. The research data were collected through two different scales and personal information forms. The scales split into two categories being the scale of pre-service teachers' competencies regarding educational technology standards and the scale of attitudes towards instructional technologies. The data obtained in the research were analyzed following the relational screening model. When evaluation is made according to the scores that can be obtained from the applied scales, the self-efficacy of the participants regarding educational technology was found to be “quite good” with 81.5%, and their positive attitudes were found at the “good” level with 73%. In other words, history teachers consider themselves quite competent regarding the use of educational technologies in lessons and have a positive attitude.

Keywords: History Teaching, Educational Technologies, Self-efficacy, Attitude

* Tarih Öğretmeni, Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkes Özel Lisesi, E-posta: ismailhakkierguven@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-9898-0398.

** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. E-posta: akifpamuk@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-8147-611X.

Summary

Introduction

In the General Competencies for Teaching Profession, prepared by the Teacher Training and Development General Directorate of the Ministry of National Education, included in the Teacher Strategy Paper and updated in 2017, it is aimed that teachers possess many competencies. One of these competencies is the qualification that “(he/she) uses information and communication technologies effectively in the teaching and learning process.” (MNE, 2017). Secondary Education Subject Specific Competencies have also been set by the Ministry of National Education, Teacher Training and Development General Directorate, Teacher Competencies and Quality Development. The expression “(he/she) uses instructional technologies” (MNE, 2017) has also been included as a performance indicator in the Subject Specific Competencies for History Teachers. Consistent with these competency and performance indicators, the Ministry of National Education expects teachers to have self-efficacy in educational technology (MNE, 2017).

The purpose of this study is to determine the level of self-efficacy of history teachers in educational technology and their attitudes toward it. To this end, answers to the following questions were sought:

1. What are the levels of self-efficacy and attitudes of history teachers toward educational technology?
2. Is there a significant relationship between history teachers’ self-efficacy sub-dimension scores and their mean self-efficacy scores?
3. Is there a significant relationship between history teachers’ attitude subdimensions scores and their mean attitude scores?
4. Is there a significant relationship between history teachers’ educational technology self-efficacy and their educational technology attitudes?
5. Does history teachers’ self-efficacy in educational technology significantly predict their attitudes?

Method

This research, conducted to examine history teachers’ self-efficacy in educational technology and their attitudes toward educational technology, is based on the relational screening model (Karasar, 2016), which is defined as “the research model that aims to determine whether there is covariance between two or more variables and if there is covariance, the degree of that variance.”

Findings

Descriptive findings of self-efficacy and attitude scores

The mean score of participants' self-efficacy was 4.26 ± 0.57 . It can be said that the self-efficacy in educational technology of history teachers who participated in the study was 81.5% when comparing the lowest and highest achievable scores (1 and 5).

For the sub-dimensions of self-efficacy, the mean score for productivity and professional practice was 4.49 ± 0.53 ; the mean score for planning and designing learning environments and experiences was 4.38 ± 0.61 ; the mean score for knowledge of technological processes and concepts was 4.22 ± 0.69 ; the mean for social, ethical, legal, and humanitarian issues at 4.10 ± 0.74 ; the mean for measurement and evaluation at 4.01 ± 0.74 ; and the mean for planning instruction with consideration of individual differences and special needs at 3.99 ± 0.81 . Accordingly, the level of self-efficacy in the sub-dimensions ranged from 87.2% to 74.7%.

On the other hand, the mean score of participants' attitudes was 3.91 ± 0.035 . It can be said that the attitude of history teachers participating in the study towards educational technology was 72.7% when comparing the lowest and highest achievable scores (1 and 5 points).

In the sub-dimensions of attitude, the mean score for the enjoyment of using instructional technologies in the classroom was 3.96 ± 0.64 ; the mean score for belief in using instructional technologies in the classroom was 3.62 ± 0.51 ; the mean for belief in the benefits of instructional technologies was 3.07 ± 0.61 ; the mean for the reluctance of using instructional technologies was 2.27 ± 0.58 , and the mean score for lack of enjoyment in the use of instructional technologies was 1.88 ± 0.64 . Accordingly, the level of positive attitudes in the sub-dimensions ranged from 74% to 51.7%. The level of negative attitudes was 31.8% for reluctance and 22% for lack of enjoyment.

Correlations between the sub-dimensions of self-efficacy and the mean score of the scale

A strong positive ($0.70 < r$) and significant ($p < 0.05$) relationship was found between all subdimensions and the mean score of the scale. When the score of a subdimension (self-efficacy) increases, self-efficacy in general also increases significantly, with a strong relationship.

Furthermore, all relationships between subdimensions were positive and significant ($p < 0.05$). While the relationships between planning and designing learning environments and experiences (2) with productivity and professional practices (1); planning and designing learning environments and experiences (2) with knowledge of technological processes and concepts (3); knowledge of technological processes and concepts (3) with social, ethical, legal, and humanitarian issues (4) and assessment and evaluation (5); the social, ethical, legal, and humanitarian issues (4) with measurement and evaluation (5) and planning instruction with consideration of individual differences and special needs (6); planning instruction with consideration of individual differences and special needs with measurement and evaluation (5) were at a strong level ($0.70 < r$), the others were at a moderate level ($0.30 < r < 0.70$).

Relationships between attitude subdimensions and scale mean score

A significant ($p < 0.05$) relationship was found between all subdimensions except the belief in the benefits of instructional technologies subdimension and the mean score of the scale.

Among these relationships, the relationships between lack of enjoyment in using instructional technologies (2) and the reluctance of using instructional technologies (3) and the mean score of the scale are moderately negative. As the “lack of enjoyment” and “reluctance” scores increase, the positive attitude generally decreases significantly, with a moderate relationship.

The relationships between enjoyment of using instructional technologies in the classroom (1) and belief in using instructional technologies in the classroom (5) and the scale mean are positive. In other words: As these scores increase, overall positive attitudes also increase significantly. However, the first of the two relationships is strong and the second is moderate.

Examining the relationships between the sub-dimensions also reveals that the relationships between enjoyment of using instructional technologies in the classroom (1) and belief in the benefits of instructional technologies (4), and belief in using instructional technologies in the classroom (5) are significant. As enjoyment increases, lack of enjoyment significantly decreases (negative relationship), and as belief in the benefits and use increases, enjoyment significantly increases (positive relationship).

A moderately positive and significant relationship was found between the lack of enjoyment in using instructional technologies (2) and the reluctance of using instructional technologies (3). In other words, as reluctance increases, the lack of enjoyment also increases significantly. Another significant and negative relationship, albeit at a low level, was found between lack of enjoyment and belief in the benefits of instructional technologies (4). That is, as belief in benefits increases, lack of enjoyment decreases.

In addition, a small but positive and significant relationship was found between belief in the benefits of instructional technologies (4) and belief in the use of instructional technologies in the classroom (5). That is, both show an increase or decrease in the same direction.

The relationship between self-efficacy in educational technology and attitudes toward educational technology

The correlation coefficient between self-efficacy and attitude was found to be $r=0.428$ and the relationship was significant ($p < 0.05$). In other words, a moderately positive and significant relationship was found. Self-efficacy and attitude showed an increase or decrease with a moderately significant relationship.

Self-efficacy was found to significantly predict attitude ($F=68.456$; $p < 0.05$). The regression equation is $\hat{y}=2.791+0.262*x$. In other words, a 1-point increase in the mean score for self-efficacy leads to a 0.262-point increase in the mean score for attitude, and this increase is statistically significant. Moreover, it can be said that 18.3% ($r^2=0.183$) of attitudes can be attributed to self-efficacy.

Discussion

The result of this study, which investigated history teachers' self-efficacy in using educational technology and their attitudes toward educational technology, is that history teachers consider themselves competent in using educational technology and have positive attitudes toward its use in the classroom. It was also found that competence in using educational technology and attitudes toward it have a parallel and statistically significant relationship. For this reason, it was concluded that increasing teachers' self-efficacy plays an important role in increasing positive attitudes.

Giriş

Günümüzde teknoloji ile ilgili alanlarda yaşanan birçok gelişme insanın somut yaşamının tüm yönlerini baştan sona değiştirmektedir. Teknoloji bu değişimde oldukça güçlü bir etkiye sahiptir. Teknolojinin bu değişim gücünden eğitim de etkilenmiştir. Bu etkileşimin sonucunda eğitim teknolojisi kavramı da ortaya çıkmıştır. Eğitim teknolojisi bilim dalının uluslararası örgütü olan Association for Educational Communications and Technology (AECT) eğitim teknolojisini “*Öğrenmenin kolaylaştırılması ve performansın artırılması için uygun teknolojik süreç ve kaynakların oluşturulması, kullanılması ve yönetilmesine yönelik etik uygulama ve bu alanla ilgili kuramsal araştırma çalışması*” (AECT, 1977) biçiminde tanımlamaktadır.

Bu tanımdan yola çıkarak tüm öğretmenlerin önemli bir değişimle karşı karşıya oldukları ortadır. Öğretmenlerin, öğrencilerini giderek daha değişken, daha belirsiz ve daha karmaşık bir duruma dönüşen geleceğe, uygun olarak yetiştirdiğini nasıl garanti edebiliriz? Artık öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanımında köklü değişikliklere gitme zamanının çoktan geldiğini söyleyebiliriz. Çünkü 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken beceriler ve yetkinlikler değişmeye başladı.

Teknoloji alanında yaşanan bu hızlı değişimlerin aslında eğitimin temel sorunlarına çözüm sunma potansiyeline sahip olduğu da söylenebilir. Çözüm olanağı sunmasının yanında daha genel bakıldığında eğitim-öğretim sürecinin ve niteliğinin iyileştirilmesinde eğitim teknolojisi zorunlu olarak eğitim kurumları içinde yer almalıdır. Özellikle son yıllarda tüm dünyayı etkileyen Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim-öğretim etkinliklerinin sürdürülmesinde eğitim teknolojisi önemli bir yer tutmaktadır. Özetle öğretimi daha etkili kılmak için eğitim teknolojisi bir çözüm alanı olarak ortada durmaktadır.

Eğitim teknolojisinin eğitim kurumlarında kullanım durumunu belirleyen önemli etmenlerin başında öğretmenlerinin eğitim teknolojisini kullanımına yönelik tutumları gelmektedir. Bir araştırmaya göre öğretmenlerin teknolojik bilgilerinin, teknolojiye karşı tutumlarını etkilediği ve teknolojilerden haberdar oldukları ölçüde öğretmenlerin teknolojiyi kullandıklarını ortaya koymaktadır (Akkoyunlu, 1996). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda yapılan bir diğer araştırmaya göre ise öğretmenlerin ellerinin altında hazır bulunan geleneksel nitelikteki teknolojileri (örneğin bilgisayar, projeksiyon, yazıcı) sıklıkla kullandıkları ve bunların kullanımında öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri vurgulanırken, yeni teknolojilerin (örneğin sanal ve

artırılmış gerçeklik, 3 boyutlu gözlükler ve yazıcılar) kullanımında ise kendilerini yetersiz gördükleri ortaya konulmaktadır (Yaşar, 1998).

Bu nedenle öğretmenlerin eğitim teknolojisi konusundaki bilgileri ve mesleki gelişimleri eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğinin geliştirilmesi noktasında önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce veya mesleklerini sürdürürken eğitim teknolojisi konusunda almaları gereken eğitim artık bir zorunluluktur. Ülkemizde öğretmen adayları için eğitim fakültelerinin ders programlarında eğitim teknolojisi ile ilgili dersler bulunmaktadır. Öğretmenler için de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim teknolojisinin kullanımını yaygınlaştırmak ve kolaylaştırmak için hizmet içi eğitim kursları düzenlenmektedir. Ancak tüm bu çalışmaların ve eğitimlerin içerik ve etki açısından eğitim teknolojisi kullanımına ne ölçüde hizmet ettiğini ortaya koyan yeterli çalışma bulunmamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan, Öğretmen Strateji Belgesi'nde yer alan ve 2017'de güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde öğretmenlerden birçok yeterliğe sahip olması hedeflenmiştir. Bu yeterliklerden biri de "Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanır." (MEB 2017) yeterliğidir. Yine aynı şekilde Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Öğretmen Yeterlikleri ve Kalite Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından Ortaöğretim Özel Alan Yeterlikleri belirlenmiştir. Tarih Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri içinde de "Öğretim teknolojilerinden yararlanır." (MEB 2017) ifadesi bir performans göstergesi olarak yer almıştır. Bu yeterlik ve performans göstergeleri doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerden eğitim teknolojisi konusunda özyeterlik sahibi olmalarını beklemektedir (MEB 2017).

Bu araştırmanın amacı tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ile ilgili özyeterliklerinin ve tutumlarının ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ile ilgili özyeterlikleri ve tutumları hangi düzeydedir?
2. Tarih öğretmenlerinin özyeterlik alt boyutlarına ait puanları ve özyeterlik ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Tarih öğretmenlerinin tutum alt boyutlarına ait puanları ve tutum ortalama puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ile ilgili özyeterlikleri ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ile ilgili özyeterlikleri, tutumlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Yöntem

Tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ile ilgili özyeterliklerinin ve tutumlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve birlikte değişim mevcutsa bu değişimin derecesini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanan (Karasar, 2016) ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında (lise) 2020-2021 öğretim yılında görevde bulunan tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise bunlar arasından basit rastgele örnekleme yöntemi ile ulaşılan toplam 307 tarih öğretmeninden oluşmuştur. Katılımcıların %45,9'u (n=141) kadın ve %54,1'i (n=166) erkektir. Ayrıca %69,1'i (n=212) resmi okullarda, %30,9'u (n=95) ise özel okullarda çalışmaktadır. Resmi okullarda çalışan katılımcıların %13,7'si 0-5 yıl, %20,3'ü 6-10 yıl, %10,8'i 11-15 yıl, %12,7'si 16-20 yıl ve %42,5'i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Hizmet bölgesi (yani belirli yönden benzer yerleşim yerleri) olarak katılımcıların %59,4'ü 1. bölgede, %26,9'u 2. bölgede, %13,7'si 3. bölgede görev yapmaktadır. Hizmet alanı (yani atama ve çalışmada güçlük derecesi açısından benzer yerleşim yerleri) olarak ise katılımcıların %49,1'i 1. alanda, %6,6'sı 2. alanda, %10,4'ü 3. alanda, %21,2'si 4. alanda, %7,1'i 5. alanda ve %5,7'si 6. alanda görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların %50'si 1. derecede, %4,7'si 2. derecede, %5,7'si 3. derecede, %9,4'ü 4. derecede, %4,7'si 5. derecede, %9,4'ü 6. derecede, %3,8'i 7. derecede, %0,9'u 8. derecede ve %11,3'ü 9. derecede bulunmaktadır.

Özel okullarda çalışan katılımcıların %38,9'u 0-5 yıl, %16,8'i 6-10 yıl, %20'si 11-15 yıl, %9,5'i 16-20 yıl ve %14,7'si 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahiptir.

Ayrıca katılımcıların %36,8'i İstanbul'da, %15,8'i Ankara'da, %6,3'ü Bursa'da, %4,2'si İzmir'de ve %4,2'si Kocaeli'de çalışmaktadır. Bu beş ilde görev yapan katılımcıların toplamı %67,3'tür. Geriye kalan öğretmenler ise (%32,7) Mersin, Muğla, Şanlıurfa, Erzurum, Gaziantep, Kahramanmaraş, Konya, Manisa, Trabzon, Aksaray, Antalya, Balıkesir, Denizli, Diyarbakır, Kayseri, Malatya, Sakarya, Siirt ve Tokat olmak üzere 19 farklı ilde görev yapmaktadır.

Katılımcıların %59,3'ü tarih, %30,6'sı tarih öğretmenliği, %6,5'i sosyal bilgiler öğretmenliği ve %3,6'sı bunların dışındaki bir bölüm mezunudur.

Ayrıca katılımcıların %94,5'inin kişisel bir bilgisayarı bulunmaktadır. %94,1'i evinde, %54,7'si taşınabilir aygıtında, %49,2'si görev yaptığı okulda internete erişim olanağına sahiptir. İnternet kullanım amacı olarak katılımcıların %98,4'ü akademik, %84'ü iletişim ve %8,5'i diğer cevabını vermiştir. Bunun yanında katılımcıların %97,1'i her gün, %2,6'sı gereksinim duyduğunda, %0,3'ü haftada birkaç gün internet kullandığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri anket yöntemi ile toplanmıştır. Anket Kişisel Bilgi Formu, Eğitim Teknolojisi Standartları Yeterlikleri Ölçeği (ETSYÖ) ve Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği (ETYTÖ) olmak üzere üç bölümden oluşmuştur.

1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel Bilgiler Formu'nda katılımcılara cinsiyet, kıdem yılı, hizmet bölgesi, mezun olduğu bölüm, bilgisayarının olup olmadığı, internet kullanım sıklığı gibi demografik, mesleki ve internet kullanımı ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

2. Eğitim Teknolojisi Standartları Yeterlikleri Ölçeği (ETSYÖ)

Eğitim Teknolojisi Standartları Yeterlikleri Ölçeği (ETSYÖ), Çoklar (2008) tarafından geliştirilmiştir. 5'li Likert tipte (1: kesinlikle katılmıyorumà5: kesinlikle katılıyorum) toplam 41 maddeden oluşan ölçek toplam 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar verimlilik ve mesleki uygulamalar (1-12. maddeler), öğrenme ortamları ile öğrenme yaşantılarının planlanması ve tasarlanması (13-20. maddeler), teknolojik işlemler ve kavramlar bilgisi (21-26. maddeler), sosyal, etik, yasal ve insani konular (27-31. maddeler), ölçme ve değerlendirme (32-38. maddeler) ve bireysel farklılıklara ve özel ihtiyaçlara göre öğretimi planlama (39-41. maddeler) olarak adlandırılmıştır. Herhangi bir ters madde olmayan ölçekten ve alt boyutlardan alınan ortalama puan arttıkça eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterlik de artmaktadır.

Çoklar (2008) tarafından ölçeğin geçerliği %57,993 ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı yani güvenilirliği 0,957 olarak bulunmuştur. Tarafımızdan tekrarlanan Cronbach Alpha analizi sonucunda ise ölçeğin güvenilirliği 0,978 olarak bulunmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. Eğitim Teknolojisi Standartları Yeterlikleri Ölçeği Güvenirlik Bulguları

	n	Cronbach Alpha
Özyeterlik	307	0,978
Verimlilik ve Mesleki Uygulamalar	307	0,939
Öğrenme Ortamları ile Öğrenme Yaşantılarının Planlanması ve Tasarlanması	307	0,953
Teknolojik İşlemler ve Kavramlar Bilgisi	307	0,924
Sosyal, Etik, Yasal ve İnsani Konular	307	0,917
Ölçme ve Değerlendirme	307	0,949
Bireysel Farklılıklara ve Özel İhtiyaçlara Göre Öğretimi Planlama	307	0,878

Tablo 1'de görüldüğü üzere alt boyutlarda ise güvenilirlikler sırasıyla verimlilik ve mesleki uygulamalar için 0,939; öğrenme ortamları ile öğrenme yaşantılarının planlanması ve tasarlanması için 0,953; teknolojik işlemler ve kavramlar bilgisi için 0,924; sosyal, etik, yasal ve insani konular için 0,917; ölçme ve değerlendirme için 0,949 ve bireysel farklılıklara ve özel ihtiyaçlara göre öğretimi planlama için 0,878 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre 0,70'ten büyük katsayılar bulunduğu için ölçeğin güvenilir olduğu teyit edilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

3. Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği (ETYTÖ)

Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği (ETYTÖ), Metin vd. (2011) tarafından geliştirilmiştir. 5'li Likert tipte (1: kesinlikle katılmıyorumà5: kesinlikle katılıyorum) toplam 37 maddeden oluşan ölçek toplam 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar derslerde öğretim teknolojilerinin kullanımından zevk alma (1-9. maddeler), öğretim teknolojilerinin kullanımından zevk almama (10-18. maddeler), öğretim teknolojilerini kullanmaya isteksiz olma (19-25. maddeler), öğretim teknolojilerinin faydalarına inanma (26-27. maddeler) ve derslerde öğretim teknolojilerinin kullanımına inanma (28-37. maddeler) olarak adlandırılmıştır.

Öğretim teknolojilerinin kullanımından zevk almama ve öğretim teknolojilerini kullanmaya isteksiz olma alt boyutlarındaki toplam 16 madde ölçek genelinin ortalaması alınırken ters puanlanmaktadır. Ölçekten ve alt boyutlardan alınan ortalama puan arttıkça öğretim teknolojilerine yönelik tutum da (ölçek genelinde olumlu tutum) artmaktadır.

Metin vd. (2011) tarafından ölçeğin geçerliği %51,759 ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı yani güvenilirliği 0,949 olarak bulunmuştur. Tarafımızdan tekrarlanan Cronbach Alpha analizi sonucunda ise ölçeğin güvenilirliği 0,836 olarak bulunmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik Bulguları

	N	Cronbach Alpha
Tutum	307	0,836
Derslerde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımından Zevk Alma	307	0,909
Derslerde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına İnanma	307	0,899
Öğretim Teknolojilerinin Faydalarına İnanma	307	0,753
Öğretim Teknolojilerini Kullanmaya İsteksiz Olma	307	0,917
Öğretim Teknolojilerinin Kullanımından Zevk Almama	307	0,776

Tablo 2'de görüldüğü üzere alt boyutlarda ise güvenilirlikler sırasıyla derslerde öğretim teknolojilerinin kullanımından zevk alma için 0,909; öğretim teknolojilerinin kullanımından zevk almama için 0,899; öğretim teknolojilerini kullanmaya isteksiz olma için 0,753; öğretim teknolojilerinin faydalarına inanma için 0,917 ve derslerde öğretim teknolojilerinin kullanımına inanma için 0,776 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre 0,70'ten büyük katsayılar bulunduğu için ölçeğin güvenilir olduğu teyit edilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri internet üzerinden çevrimiçi (online) olarak yayınlanmış olan anket aracılığıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde toplanmıştır. Covid-19 tedbirlerinden dolayı yüz yüze veri toplama yapılmamış, katılımcılara e-posta, sosyal medya vb. yollarla ulaşılmıştır. Katılımcılara çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve katılım için izinleri alınmıştır.

Araştırmanın verileri iki farklı ölçek ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel bilgi formun üzerinden tarih öğretmenlerinden cinsiyet, kıdem, hizmet bölgesi derecesi, internet

kullanım sıklığı, İnternet kullanım amacı, internet erişim olanağı, kişisel bilgisayara sahip olma durumu başlıklarında bilgiler toplanmıştır.

Araştırmada ilk olarak tarih öğretmenlerinin özyeterliklerini belirlemek için Çoklar (2008) tarafından NETS*T standartları temel alınarak geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Standartları ile İlgili Özyeterliliklerinin Belirlenmesi” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 6 boyutlu 41 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler beşli likert tipi yanıt verilebilecek biçimdedir. Tarih öğretmenlerine ölçekte yer alan maddelere ne düzeyde katıldıklarını belirtmeleri için yanıt verebilecekleri seçenekler şöyledir: “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum”.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek ise Metin, Kaleli Yılmaz, Coşkun ve Birişçi (2012) tarafından geliştirilen “Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutum Ölçeği”dir. Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum biçiminde beşli likert olarak tasarlanan ölçek beş faktörlü bir yapıda toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Faktörler ise; Derslerde öğretim teknolojilerinin kullanımına inanma, Derslerde öğretim teknolojilerinin kullanımından zevk alma, Öğretim teknolojilerinin kullanımından zevk almama, Öğretim teknolojilerinin kullanmaya isteksiz olma ve Öğretim teknolojilerinin faydalarına inanma biçiminde sıralanmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi SPSS 25.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, katılımcıların demografik ve mesleki özelliklere göre dağılımı ile ETSYÖ ve ETYTÖ’ye ilişkin tanımlayıcı bulguların tespitinde frekans ve yüzde analizi ile ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistik yöntemlerinden faydalanılmıştır.

ETSYÖ ve ETYTÖ alt boyut ve genel ortalamaları arası korelasyon bulguları ile iki ölçek arasındaki yani özyeterlik ve tutum arasındaki korelasyon bulguları Pearson korelasyon analizi ile tespit edilmiştir. Özyeterliğin, tutumu yordama durumunun tespitinde ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Özyeterlik ve tutumun cinsiyete, mezun olunan bölüme, çalıştığı kuruma ve çalışma süresine göre karşılaştırılması ise ilişkisiz örneklem t-testi, varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi ile yapılmıştır. Analizlerin tamamı %95 güven aralığında ve $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca, ilişkisiz örneklem t-testi ve varyans analizi sonucunda tespit edilen anlamlı farklılıkların, anlamlı farklılıkların grupların büyüklüğünden etkilenmesinden dolayı, ne kadar büyük olduğunu tespit etmek amacıyla cohen d etki büyüklüğü indeksinden faydalanılmıştır. Cohen d etki büyüklüğü indeksinin mutlak değer olarak 0,2-0,5 arasında olması “küçük etki”, 0,5-0,8 arasında olması “orta düzeyde etki”, 0,8-1 arasında olması “büyük etki”, 1’den büyük olması ise “çok büyük etki” olarak kabul edilmektedir (Tuna, 2016).

Toplanan verilerin parametrik analizler kullanılmasına uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla ise normal dağılım olup olmadığını tespiti yapılmıştır. Normal dağılım olup olmadığına, sosyal bilimlerde yürütülen araştırmalarda bu değerlerin $\pm 1,50$ aralığında olmasının normal dağılım

için yeterli görülmesinden dolayı (Tabachnick ve Fidell, 2013) çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek karar verilmiştir. Bu değerler $\pm 1,50$ aralığında yer almıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Özyeterlik ve Tutum Puanlarına Ait Tanımlayıcı Bulgular

ETSYÖ ve ETYTÖ'nün değerlendirilmesi sonucunda tespit edilen özyeterlik ve tutum puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Özyeterlik ve Tutum Puanlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

	n	Min	Maks	\bar{x}	s
Özyeterlik	307	2,00	5,00	4,26	0,57
Verimlilik ve Mesleki Uygulamalar	307	1,08	5,00	4,49	0,53
Öğrenme Ortamları ile Öğrenme Yaşantılarının Planlanması ve Tasarlanması	307	1,63	5,00	4,38	0,61
Teknolojik İşlemler ve Kavramlar Bilgisi	307	2,00	5,00	4,22	0,69
Sosyal, Etik, Yasal ve İnsani Konular	307	1,20	5,00	4,10	0,74
Ölçme ve Değerlendirme	307	1,00	5,00	4,01	0,77
Bireysel Farklılıklara ve Özel İhtiyaçlara Göre Öğretimi Planlama	307	1,33	5,00	3,99	0,81
Tutum	307	2,46	4,78	3,91	0,35
Derslerde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımından Zevk Alma	307	1,30	4,90	3,96	0,64
Derslerde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına İnanma	307	1,30	5,00	3,62	0,51
Öğretim Teknolojilerinin Faydalarına İnanma	307	1,00	5,00	3,07	0,61
Öğretim Teknolojilerini Kullanmaya İsteksiz Olma	307	1,00	5,00	2,27	0,58
Öğretim Teknolojilerinin Kullanımından Zevk Almama	307	1,11	5,00	1,88	0,64

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların özyeterlik puan ortalamaları $4,26 \pm 0,57$ olarak bulunmuştur. Alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlara (1 ve 5 puan) oranlandığında araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ile ilgili özyeterliklerinin %81,5 olduğunu söylemek mümkündür.

Özyeterlik alt boyutlarında ise verimlilik ve mesleki uygulamalar ortalaması $4,49 \pm 0,53$; öğrenme ortamları ile öğrenme yaşantılarının planlanması ve tasarlanması ortalaması $4,38 \pm 0,61$; teknolojik işlemler ve kavramlar bilgisi ortalaması $4,22 \pm 0,69$; sosyal, etik, yasal ve insani konular ortalaması $4,10 \pm 0,74$; ölçme ve değerlendirme ortalaması $4,01 \pm 0,74$ ve bireysel farklılıklara ve özel ihtiyaçlara göre öğretimi planlama ortalaması $3,99 \pm 0,81$ olarak bulunmuştur. Buna göre alt boyutlardaki özyeterlik düzeyi %87,2 ile %74,7 arasında değişmiştir.

Öte yandan katılımcıların tutum puan ortalamaları $3,91 \pm 0,035$ olarak bulunmuştur. Alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlara (1 ve 5 puan) oranlandığında araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının %72,7 olduğunu söylemek mümkündür.

Tutum alt boyutlarında ise derslerde öğretim teknolojilerinin kullanımından zevk alma ortalaması $3,96 \pm 0,64$; derslerde öğretim teknolojilerinin kullanımına inanma ortalaması $3,62 \pm 0,51$; öğretim teknolojilerinin faydalarına inanma ortalaması $3,07 \pm 0,61$; öğretim teknolojilerini kullanmaya isteksiz olma ortalaması $2,27 \pm 0,58$ ve öğretim teknolojilerinin kullanımından zevk almama ortalaması $1,88 \pm 0,64$ olarak bulunmuştur. Buna göre alt boyutlardaki olumlu tutum düzeyleri %74 ile %51,7 arasında değişmiştir. Olumsuz tutum düzeyleri ise isteksiz olmada %31,8; zevk almamada %22 olarak bulunmuştur.

Özyeterlik Alt Boyutları ve Ölçek Ortalama Puanı Arasındaki İlişkiler

Tablo 4'te özyeterlik ölçeği (ETSYÖ) alt boyutları ve ölçek ortalama puanı arasındaki korelasyon bulguları verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere alt boyutların tamamı ile ölçekten alınan ortalama puan arasında güçlü düzeyde pozitif ($0,70 < r$) ve anlamlı ($p < 0,05$) ilişki bulunmuştur. Herhangi bir alt boyuttan alınan puan (özyeterlik) arttığında genel olarak özyeterlik de güçlü bir ilişki ile anlamlı olarak artış göstermektedir.

Ayrıca alt boyutlar arasındaki ilişkilerin de tamamı pozitif ve anlamlıdır ($p < 0,05$). Verimlilik ve mesleki uygulamalar (1) ile öğrenme ortamları ile öğrenme yaşantılarının planlanması ve tasarlanması (2); öğrenme ortamları ile öğrenme yaşantılarının planlanması ve tasarlanması (2) ile teknolojik işlemler ve kavramlar bilgisi (3); teknolojik işlemler ve kavramlar bilgisi (3) ile sosyal, etik, yasal ve insani konular (4) ve ölçme ve değerlendirme (5); sosyal, etik, yasal ve insani konular (4) ile ölçme ve değerlendirme (5) ve bireysel farklılıklara ve özel ihtiyaçlara göre öğretimi planlama (6); ölçme ve değerlendirme (5) ile bireysel farklılıklara ve özel ihtiyaçlara göre öğretimi planlama (6); arasındaki ilişkiler güçlü düzeyde ($0,70 < r$) iken bunların dışındakiler orta düzeyde ($0,30 < r < 0,70$) bulunmuştur.

Tablo 4. Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçek Ortalama Puanı Arası Korelasyon Bulguları

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Verimlilik ve Mesleki Uygulamalar (1)	r	1	0,817	0,678	0,598	0,607	0,613	0,857
	p		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Öğrenme Ortamları ile Öğrenme Yaşantılarının Planlanması ve Tasarlanması (2)	r		1	0,802	0,684	0,677	0,649	0,902
	p			0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Teknolojik İşlemler ve Kavramlar Bilgisi (3)	r			1	0,773	0,720	0,668	0,884
	p				0,000	0,000	0,000	0,000
Sosyal, Etik, Yasal ve İnsani Konular (4)	r				1	0,845	0,721	0,867
	p					0,000	0,000	0,000
Ölçme ve Değerlendirme (5)	r					1	0,823	0,880
	p						0,000	0,000
Bireysel Farklılıklara ve Özel İhtiyaçlara Göre Öğretimi Planlama (6)	r						1	0,826
	p							0,000
Özyeterlik (7)	r							1
	p							-

* Zemini renklendirilmiş hücreler güçlü korelasyonu ($0,70 < r$) göstermektedir.

Tutum Alt Boyutları ve Ölçek Ortalama Puanı Arasındaki İlişkiler

Tablo 5'te tutum ölçeği (ETYTÖ) alt boyutları ve ölçek ortalama puanı arasındaki korelasyon bulguları verilmiştir.

Tablo 5. *Tutum Ölçeği Alt Boyutları ve Ölçek Ortalama Puanı Arası Korelasyon Bulguları*

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
Derslerde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımından Zevk Alma (1)	r	1	-0,163	-0,073	0,144	0,443	0,758
	p		0,004	0,199	0,012	0,000	0,000
Öğretim Teknolojilerinin Kullanımından Zevk Almama (2)	r	1	0,394	-0,151	0,066	-0,595	
	p		0,000	0,008	0,249	0,000	
Öğretim Teknolojilerini Kullanmaya İsteksiz Olma (3)	r		1	0,390	0,053	-0,470	
	p			0,189	0,357	0,000	
Öğretim Teknolojilerinin Faydalarına İnanma (4)	r			1	0,156	0,029	
	p				0,006	0,611	
Derslerde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına İnanma (5)	r				1	0,570	
	p					0,000	
Tutum (6)	r						1
	p						-

* Zemini renklendirilmiş hücre güçlü korelasyonu ($0,70 < r$) göstermektedir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretim teknolojilerinin faydalarına inanma alt boyutu dışındaki alt boyutların tamamı ile ölçekten alınan ortalama puan arasında anlamlı ($p < 0,05$) ilişki bulunmuştur.

Bu ilişkilerden ise öğretim teknolojilerinin kullanımından zevk almama (2) ve öğretim teknolojilerini kullanmaya isteksiz olma (3) ile ölçek ortalama puanı arasındaki ilişkiler orta düzeyde negatiftir. Zevk almama ve isteksiz olma puanı arttığında genel olarak olumlu tutum, orta düzeyde bir ilişki ile anlamlı bir düşme göstermektedir.

Derslerde öğretim teknolojilerinin kullanımından zevk alma (1) ve derslerde öğretim teknolojilerinin kullanımına inanma (5) ile ölçek ortalama puanı arasındaki ilişkiler ise pozitifdir. Yani bunlar arttığında genel olarak olumlu tutum da anlamlı bir artış göstermektedir. Ancak ilişkilerden ilki güçlü, ikincisi orta düzeydedir.

Ayrıca alt boyutlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde; derslerde öğretim teknolojilerinin kullanımından zevk alma (1) ile öğretim teknolojilerinin faydalarına inanma (4) ve derslerde öğretim teknolojilerinin kullanımına inanma (5) arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmuştur. Zevk alma arttığında, zevk almama anlamlı olarak azalmakta (negatif ilişki), faydalarına ve kullanımına inanma arttığında zevk alma da anlamlı olarak artmaktadır (pozitif ilişki).

Öğretim teknolojilerinin kullanımından zevk almama (2) ile öğretim teknolojilerini kullanmaya isteksiz olma (3) arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani isteksiz olma arttığında zevk almama da anlamlı olarak artmaktadır. Yine zevk almama ile öğretim teknolojilerinin

faydalarına inanma (4) arasında düşük düzeyde olsa da anlamlı ve negatif ilişki bulunmuştur. Yani faydalarına inanma arttığında zevk almama azalmaktadır.

Ayrıca, öğretim teknolojilerinin faydalarına inanma (4) ile derslerde öğretim teknolojilerinin kullanımına inanma (5) arasında düşük düzeyde ancak pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani her ikisi aynı yönde artış veya azalış göstermektedir.

Eğitim Teknolojisi ile İlgili Özyeterlik ve Tutum Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ile ilgili özyeterlik ve tutum puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Özyeterlik ve Tutum Arasındaki Korelasyon

		Tutum
Özyeterlik	r	0,428
	p	0,000
	n	307

Buna göre özyeterlik ve tutum arasındaki korelasyon katsayısı $r=0,428$ olarak bulunmuştur ve ilişki anlamlıdır ($p<0,05$). Yani orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özyeterlik ve tutum orta düzeyde anlamlı bir ilişki ile birlikte artış veya azalış göstermektedir.

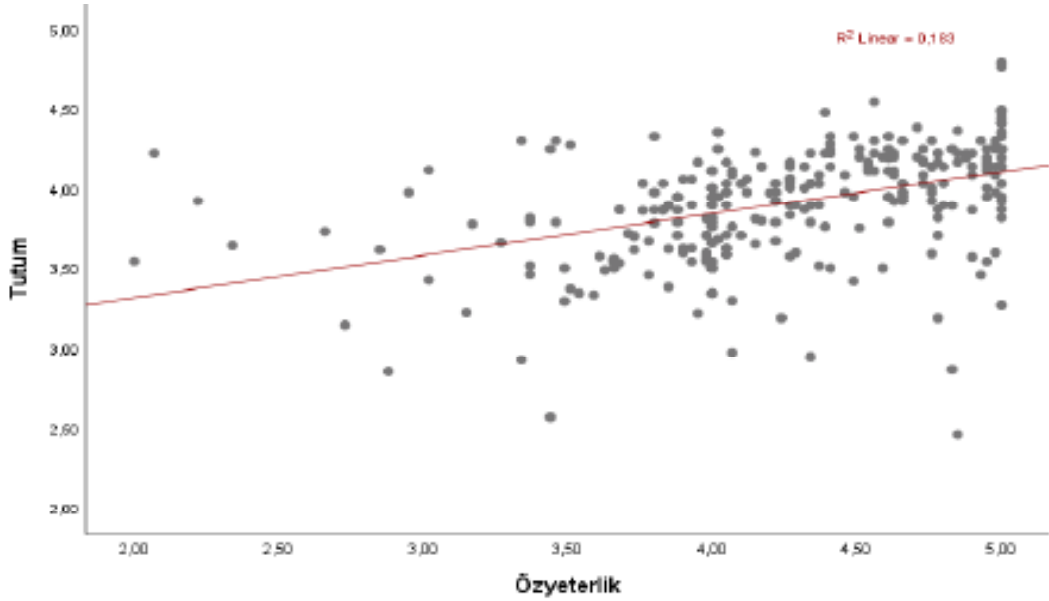
Anlamlı ilişkinin tespitinden sonra ayrıca özyeterliğin tutumu yordama durumunu tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Özyeterliğin Tutumu Yordama Durumu

	Standardize Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata	Beta		
(Sabit)	2,791	0,136		20,504	0,000
Özyeterlik	0,262	0,032	0,428	8,274	0,000

* Bağımlı Değişken: Tutum; $F=68,456$; $p=0,000$; $r^2=0,183$.

Buna göre, özyeterliğin tutumu anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir ($F=68,456$; $p<0,05$). Regresyon eşitliği $\hat{y}=2,791+0,262*x$ olarak bulunmuştur. Yani özyeterlik puan ortalamasının 1 puan artması, tutum puan ortalamasının 0,262 puan artmasına neden olmaktadır ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca tutumun %18,3'ünün ($r^2=0,183$) özyeterlikten kaynaklandığı söylenebilir. Şekil 1'de özyeterlik ve tutum arasındaki ilişki saçılım diyagramı (dağılım grafiği) üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 1. Özyeterlik ve Tutum Arasındaki İlişkiyi Gösteren Saçılım Diyagramı

Şekil 1'de görüldüğü üzere regresyon doğrusu sağa doğru çok dik olmayan bir şekilde yükselmektedir. Bu, özyeterlik arttığında tutumun orta düzeyde pozitif bir ilişki ile arttığını göstermektedir.

Tartışma

Bu başlıkta, araştırma bulgularından elde edilen sonuçları, sayısal değerler vermeden, daha önce yapılmış ilgili araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak; benzerlikleri ve farklılıkları tartışılmıştır. Ancak tarih öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ile ilgili araştırmaların sayısının az olması bu durumu zorlaştırmaktadır.

Araştırmamızın sonuçlarına yakın sonuçlara ulaşan diğer araştırmalar da bulunmaktadır. Teknolojik araç ve gereçlerin tüm derslerde kullanımının oldukça önemli olduğu ve kullanılması gerektiği sonucuna varan Demircioğlu (2007), Türkiye'de öğretmenlerin bilgisayar ve interneti eğitim-öğretim çalışmaları amacıyla kullandıklarını ortaya koyan Erdem (2008), yine tüm öğretmenlerin bilgisayar ve interneti bilgiye ulaşmak için kullanıldığını belirten Atav, vd. (2006), öğretmenlerin bilgisayar ve internet kullanımını konusunda özyeterlik inançlarının ve tutumlarının oldukça yüksek olduğunu dile getiren Kuş (2005), öğretmenlerin ders araç gereci bulma, derse hazırlama ve ders etkinlikleri için araştırma yapma aracı olarak bilgisayar ve interneti kullanma oranının çok yüksek olduğu sonucuna varan Özbisirci (2006) gibi araştırmacılar, bizim araştırmamızdaki sonuçlara yakın sonuçlar ortaya koymuştur.

Ayrıca, araştırmada elde edilen sonuçlara yakın bir diğer sonuç ise Kuş (2017) tarafından ortaya konulmuştur. Kuş (2017) tarafından yapılan araştırmada elde edilen verilere göre tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde teknolojik araç ve gereç kullanım sıklığı orta düzeyde çıkmıştır. Çalışmasında tarih öğretmenlerinin tarih öğretim programlarına teknolojinin entegre edilmesini oldukça yararlı bulduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmasında, tarih öğretmenlerinin yaşadığımız yüzyıla uyum için teknolojinin eğitim ve öğretime entegre edilmesini bir zorunluluk olarak gördüğü sonucuna varmıştır.

Sonuç olarak, tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ile ilgili özyeterliklerinin ve tutumlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojisi kullanımı ile ilgili olarak kendilerini yeterli gördükleri ve bunların derslerde kullanımına yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Ayrıca eğitim teknolojisi ile ilgili yeterli olma ve bunlara yönelik tutumların birbiri ile paralel ve istatistiksel olarak önemli kabul edilen bir ilişki içinde olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle olumlu tutumun artmasında öğretmenlerin özyeterliklerinin artırılmasının önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

- Tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ile ilgili alt boyutlardaki özyeterlik düzeyi %87,2 ile %74,7 arasında değişmektedir. Tüm tarih öğretmenlerinin özyeterliklerine yönelik Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde MEB tarafından yeterlik belgeleri düzenlenmelidir. Tarih öğretmenlerinin teknolojik yeterlik belgesi alması da zorunlu kılınmalıdır.
- Tutum puanları incelendiğinde en yüksek ortalamaya tarih öğretmenliği bölümü mezunlarının sahip olduğu görülmektedir. Tarih öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterlik düzeylerini arttırmak ve tutumlarının daha da olumlu olmasını sağlamak için eğitim fakültelerinde eğitim teknolojisi ile ilgili dersler arttırılmalıdır.
- Tarih öğretmenliği bölümü mezunlarının tutum puanı yüksek olduğundan eğitim fakültelerindeki eğitim teknolojisi derslerinin yanı sıra tarih öğretmen adaylarına eğitsel teknolojik uygulamalara yönelik beceriler kazandırılmalıdır.
- Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin eğitimde teknoloji kullanım düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim üyelerine gerekli hizmet içi eğitimler YÖK ve MEB iş birliği ile verilmelidir. Çünkü eğitim teknolojisi tutum puanı eğitim fakültesi mezunlarında daha yüksektir.
- Özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin özyeterlik ve tutumlarının resmi okullarda çalışanlardan az da olsa daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farklılığın giderilmesine yönelik tarih öğretmenleri için eğitim teknolojisinin başka bir alanı olan teknoloji okuryazarlığı ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır.
- Erkek öğretmenlerin özyeterlik ve tutumlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Tarih öğretmenlerinin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerini ve tutumlarını etkileyen tüm faktörler araştırılarak incelenmelidir.

- Tarih öğretmenlerine ilham olabilecek ve onların isteksizliğini giderebilecek örnek içerikler oluşturulmalıdır.
- Tarih öğretmenlerine eğitim teknolojisine ve teknoloji entegrasyonuna yönelik hizmet içi eğitimler verilmelidir. Özellikle teknolojiyi eğitime entegre etmede derslerde teknoloji kullanımı konusunda zorlanan dezavantajlı grup olan 40 yaş üstü tarih öğretmenlerine bu hizmet içi eğitimler öncelikli olarak verilmelidir.
- Mevcut tarih dersi öğretim programları, eğitim teknolojisine yönelik beceriler, kazanımlar ve etkinlikler içerek biçimde güncellenmelidir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 20.01.2021 tarih ve 2021139 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- AECT (Association for Educational Communications and Technology). (1977). The definition of educational technology. AECT: Washington D.C.
- Akkoyunlu, B. (1996). Öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 20 (100), 15-29.
- Atav E., Akkoyunlu B., Sağlam N., (2006). Öğretmen adaylarının internete erişim olanakları ve kullanım amaçları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (30). 37-44.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Socioal Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: N.J. Prentice-Hall.
- Bergacs, R.. (2004). Teacher Technology Use Survey. Pre-Dissertation Project
- Bodur, E. (2019). Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonu Öz-Yeterlikleri İle Etkileşimli Tahtaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çoklar, A. N. (2008). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilgi, Yaz*, 42:77 – 93.
- Demircioğlu, İ. H. (2012). *Tarih Öğretimi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.). Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (s. 1-12). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. (2015). *Tarih Öğretimi ve Öğrenme Teorileri*. M. Demirel (Ed.) Tarih Öğretim Yöntemleri. (s. 168-188). Ankara: Pegem A yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Domingo, M. G. ve Gargante, A. B. (2016). Exploring the use of educational technology in primary education: Teachers' perception of mobile technology learning impacts and applications' use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 56, 21–28. doi: 10.1016/j.chb.2015.11.023
- Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Yeterliliklerinde Etkili Olan Faktörlerle İlgili Bir inceleme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017* (ss. 317-329). Sakarya: The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET.

- Erdem, M. (2008). Teachers's Use of Internet in Teaching: A Case Study in Turkey on Certain Variables. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 5(1), 23-30.
- Fayda, M. (2011). Tarih, *TDV İslâm Ansiklopedisi*. Cilt: 40, 60-72.
- Gülbahar, Y. ve Güven, I. (2008). Bilişim teknolojileri kullanımı üzerine bir araştırma ve türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenlerinin algıları. *Eğitim Teknolojileri ve Toplum*. 11 (3).
- Güven, A. ve Taşyürek, Z. (2013). Tarih öğretmenlerinin derslerde kullanmış oldukları araç-gereçler hakkındaki görüşleri (Erzurum Örneği). *Turkish Studies*. 8(11), 149-162.
- ISTE (International Society for Technology in Education). (2019). <https://id.iste.org/my-profile/standards-download> (30.03.2021 tarihinde erişildi).
- İşman, A. (2002). Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yönündeki Yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 1(1), 72-91.
- Kaplan, C. (2014). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kiriş, A. (2012). Öğretim Araçları ve Öğretimdeki Yerleri. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed). *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (s.29-37). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kuş, B. B. (2005). Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Küçükali, R. & Görgülü, D. (2017). Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Teknolojisi Standartlarına İlişkin Özyeterlik Durumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 6(4).
- Metin, M., Kaleli-Yılmaz, G., Coşkun, K ve Birişçi, S. (2011). Developing an attitude scale towards using instructional technologies for pre-service teachers, *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 11 (1), 36-45.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Özbisirci, S. (2006). Öğretmenlerin internet Kullanımı. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özçiftçi, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri Ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 5(1), 2015.
- Öztaş, S. (2012). *Tarih Öğretiminde Film ve Belgesel Kullanımı*. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed). Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (s. 163-182). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Selçuk, Z., (2018). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi. Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Taş, M. (2017) Tarih öğretmenlerinin eğitimde teknoloji entegrasyonuna ilişkin algı ve görüşlerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. (5.baskı). Ankara: Nobel
- Tuna, F. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, İ. (2012). *Tarih Öğretiminde Bilişim Teknolojileri*. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed). Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (s. 207 – 223). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Turan, İ. (2015). *Öğretim Yöntemleri*. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed). Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (s. 190-215). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (1-2), 68-75.

Pratikte Bireysel Çalışma ve Araştırma: İlkokul sınıfında eşitlik ve sosyal adaleti öğretmeyi öğrenmek

Naime ELCAN KAYNAK* 

Kitabın Adı: Self Study and Inquiry into Practice: Learning to teach equity and social justice in the elementary school classroom.

Kitabın Yazarı: LİNDA R. KROLL

Sayfa Sayısı: 170 s.

Yayınevi: Routledge, New York

Yayın Tarihi: 2012

ISBN:978.041.5600705

Today, school culture is becoming more diverse than ever, which often leads to diverse learning experiences, traditions, culture, language and attitudes. One of the prominent questions now in education is how teachers should be prepared to teach in this diverse environment. Some scholars suggest that teaching for diversity requires understanding the meaning of diversity. Educational psychologist Lee Shulman (1987) said, “To teach is first to understand” (p.14). In order to understand the meaning of diversity in schools, teachers may find it beneficial to be aware of their diversity understanding. Linda Kroll’s book *Self – study and Inquiry into Practice* makes an important contribution to comprehension of teaching and may help teachers understanding diversity in teaching. Her insights were grounded in her experiences as a college professor and a teacher educator. The purpose of this review is to explore the substance of Kroll’s contribution to teacher education and thus raise several issues for those who are concerned with learning to teach for equality.

Overview of the Study

Kroll’s book is served as a guide on the use of inquiry and self-study in learning to teach and in continuing to learn as one teaches, particularly in the challenging context of the U.S urban school setting. Specifically, Kroll is presenting the use of inquiry and self-study as a way to understand what

* Dr., Erciyes University, School of Education, Department of Educational Sciences. E-posta: naimekaynak@erciyes.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-2132-1124

teacher educators learn from their own learning and what students learn from teacher educators' teaching.

In the opening chapter, Kroll starts with a reflective story about her observation of a student's experience as both a student teacher and a practicing teacher. Based upon this particular individual's experiences, she goes on to briefly describe and discuss the context of urban schools and the challenges many teachers face. In this chapter, Kroll discusses teacher education as a policy problem. She says "The emphasis on education to produce citizens who can contribute to the economy results in educational system that uses test scores as the measure of its success" (p.4). In light of recent political policies that seem to undermine the work of teachers Kroll focuses on how to prepare teachers to understand complex education in a changing world. Based upon her own experience in conjunction with colleagues at Mills College, she emphasizes the importance of thoughtful study to becoming an outstanding teacher. The opening chapter serves as a map of her ideas and studies in relation to teacher education.

In the next two chapters, Kroll brings the value of using self-study and inquiry in teacher education. In chapter 2, Kroll identifies the self-study and inquiry stance as a research methodology, with emphasis on its benefits for novice teachers. She proposes that teaching is inherently complex, not simply matter of learning a few tricks. Kroll claims that new teachers may successfully meet the challenges of teaching by learning to ask questions of and reflect upon their own teaching. In her words,

Developing inquiry stance or disposition helps both new and experienced teachers to take a step back from the immediate moment to understand that moment and to proceed in their teaching with confidence as well as questioning, supporting the development of further knowledge (p.13).

She invokes Korthagen's (2001) ideas of *episteme* and *phronesis* to describe the nature of pedagogical knowledge and how teachers use that knowledge. *Episteme* means scientific knowledge that is determined by research. However, *phronesis* refers to knowledge that is contextually situated and particularly complex, rather than universal. By discussing *episteme* and *phronesis*, she gives a picture of the relationships among what teachers know, how teachers come to know, and the different structures of teachers' knowledge. In the rest of the chapter, Kroll discusses how inquiry can help teachers to gain insight into various aspects of teaching, including the cognitive, moral and emotional struggles that many teachers face.

Throughout chapter 3, Kroll describes her own struggles to understand the meaning of teaching for equity and social justice. This portrayal and discussion is based upon work in two different courses with two groups of students.

Starting with chapter 4, Kroll sets the stage for her investigation into how pre-service teachers think about theory and make it relevant to their own teaching experiences. She identifies her study as a case study focusing on "student teachers learning to ask questions of theory that relate to theory and the text to their own practice and on their own learning" (p.13). The author claims that when

student teachers focus partially on their own learning, they begin to make some connections between their learning process and the learning challenge of young students.

Chapter 5 is based upon Kroll's investigation into how assumptions and preconceived notions affect a teacher's ability to teach. Kroll draws on an action research model to investigate the results of one's teaching. In that model, she uses various representations in order to provoke students' thinking about their beliefs.

Chapter 6 explores the ways in which teachers can employ an inquiry stance in their teaching by refining their question-asking abilities. She discusses how the inquiry stance is best used when it becomes a "habit of mind" in the context of teaching. She supports her discussion with some documentation based on how the informants developed their talents for asking questions about their learning. According to her, asking questions about their own learning allowed pre-service teachers to become more authentic and conscious teachers.

In the final chapter, Kroll revisits teacher education as a policy problem, and she emphasizes the requirement that teachers need to be empowered as experts in exploring and improving their own practice. In this chapter, she gives a broad place to numerous studies which involve the use of action research, case study, and self-study. Each inquiry model mentioned in earlier chapters is revisited in this chapter via cases of students who applied these inquiry models in their work. Through these concrete studies, Kroll demonstrates how inquiries can be a powerful tool in learning to teach.

Themes of the Book

As previously mentioned, Kroll's study raises several issues for teacher education in relation to equity and social justice. In particular, her study reveals four issues that are worth consideration here. These are: (1) awareness of the idea that teaching includes uncertainty, (2) the value of using inquiry as a stance, (3) being reflective educators, and (4) the importance of self-realization.

Teaching is uncertain

Kroll's study is based upon the premise that teaching is inherently complex. She builds up her ideas on the uncertain aspects of teaching. Kroll goes on to say that the teaching is uncertain in all cases, but is particularly true in urban school settings. The author claims that urban schools present a particular challenge to the persistence and resilience of teachers, especially novice teachers. Kroll illustrates her claim with the case of Susan, one of her students. Susan was a good student in the master's program at Mills College. She expressed a strong motivation to teach well. After graduation, Susan was hired at one of the "famous" elementary schools in Oakland. This school had a large number of immigrant student still learning English, African-Americans, and children from low socioeconomic communities. After five hard years, Susan became discouraged and left the school and teaching. Kroll asserts that pre-service teachers should be better informed of the context of urban schools and the uncertain aspects of teaching. During their preparation, it would be beneficial for pre-service teachers to explore ways to survive and adapt in various school contexts

with flexible approaches. She proposes that adapting the inquiry stance may help new teachers deal with uncertainty, overcome the challenges they encounter, and find other possible ways to solve classroom problems.

Kroll makes clear that teaching is a complex and ongoing process. Teachers should recognize the need to be patient, think reasonably, and allow for time to see outcomes (Zumwalt & Craig, 2008). In general, student teachers tend to see teaching as a concrete thing, and they want to see the outcome of their teaching in a short time. Posner (2003) noted that,

Education refers to context in which we cannot predict with any specificity or certainty the situation in which people will use what they learn. regardless of approach used, the assumptions when formulating curricula for educational context is that most of the situations for which we prepare students are unpredictable (p. 70).

As Posner claims, no teacher can be sure about how lessons will go or what students will learn. No teacher can predict which teaching strategy will be most successful with a certain type of students. It is vital that student teachers be aware that teaching is uncertain at many levels.

Teaching is inquiry

The second main issue of discussion emerges from Kroll's use of inquiry as a beneficial approach to teacher education. As mentioned previously, Kroll sees inquiry as an important part of professional development for teachers. She believes that adopting an inquiry stance in teaching may enable fledgling teachers to deal with obstacles during their career. In this book, Kroll introduces readers to inquiry methodologies like action research, case study, and self-study. She illustrates how inquiry in teaching leads to self-realization and to reflection on one's own teaching. To give an example, Kroll mentions an action research study that she conducted with a partner. In that study, they used drawings and representations to challenge the assumptions of the students. They asked students to "draw a picture of imaginary students who are having difficulty to read. Label your drawings with something about each child in the group." (p.88). Then they encourage students to think about how issues such as race, class, gender, or language influenced their drawings and why they drew those things. Many student teachers claimed that their drawings were shaped by their previous experiences. Three out of 28 student teachers included an African – American child in their drawings, since these three pre-service teachers had some experience with African-American children. Kroll demonstrates how the use of drawings in inquiry may provoke student teachers to think and reflect more deeply. Kroll also discusses the ethical and moral aspects of using inquiry in teaching. She asserts that inquiry may relieve the tension surrounding sensitive issues like race, discrimination, etc.

Just like doctors, engineers, and other professionals, teachers should update their content knowledge and skills so that they align with new changes and demands. Universities should teach pre-service teachers how to use inquiry in their career and encourage them to conduct research on teaching and education. Likewise, teacher educators should upgrade their knowledge and teaching skills with consideration to contemporary changes in teacher education and theory. They should

create a classroom environment that gives them the chance to have reflective, imaginative, creative, critical, and constructive experiences.

However, it seems as if Kroll's use of the inquiry approach overly circumscribed. In almost every chapter, she repeatedly emphasizes the importance of inquiry in teacher education, but always bases her argument on her own personal experience and context. Although she tries to persuade readers of the value of inquiry at an international level, her examples remained weak. For example, she discusses the contribution of inquiry to Finland's education system and how it improves the quality of teaching in there, but she does not provide any information about the education context of Finland.

Reflective Educators

Perhaps one of the most important of Kroll's contributions is her argument for the importance of reflection in teacher education. In her words, "Reflection has long been an important piece of effective teacher education" (p. 22). She asserts that the main purpose of the reflection process is either to develop and comprehend one's own theories of practice, or to develop understanding and strategy from others' theories to use in particular circumstances. Kroll illustrates how reflection enables her pre-service students to analyze their own understanding and develop new insights from others' reflection. She provides readers with invitations and stimuli for allowing students to reflect on their understanding about a specific issue. For instance, in chapter 3, Kroll uses the trip to Museum of Tolerance as an invitation to bring the issues of equity and social justice into classroom. This trip pushes student teachers to think about their understanding about equity and social justice. As a result of the trip, both Kroll and her students start to elaborate and reflect on hard issues like equity, social justice, and communicating effectively to all children. All these discussions enable teachers to create a classroom environment in which students write a reflection journal and meaningful discourse on these issues. Using concrete examples like journal entries or transcripts of discourse with student teachers on topics of diversity and social justice serves to convince the reader that Kroll's argument for reflection is true, that it gives student teachers the chance to delve into and think about sensitive issues. Through the journal entries and classroom discourses, readers are able to hear the voices of Kroll and other teachers. For example, one of Kroll's students, Alice, gives the following response to a question on equity: "I am imagining what are people discriminated against for race, ethnicity, the way they learn, learning modalities go under that, religion, sexual orientation, family background. I am thinking of children with special needs. Learning modality can contribute to that. Equity issues are not just about cultural background and ethnicity..." (p.47). The voices of teachers may enrich the readers' understanding of equity and social justice, as well as illustrate the effectiveness of self-inquiry in learning to teach well.

The Importance of Self-realization

Throughout the book, Kroll underlines the importance of self-awareness. Teachers' personal and professional values and beliefs affect their teaching skills and underpin what they do. She

sees self-realization as an initial step to understanding equality and social justice. She claims “understanding our own beliefs and assumptions is critical in constructing effective pedagogy for teaching all children well. Learning to inquire into our own beliefs is essential to addressing ongoing issues of social justice and equity in U.S urban classrooms” (p.78). In other words, self-realization helps teachers acquire diversity awareness, and thus, teachers can build a belief system in which they are aware of what they require to teach and what they need to know to make their subjects accessible to all learners. In order to gain self-realization and diversity awareness, teachers should be ‘open minded ‘and critical thinkers,’ able to see the issues from different angles, and should strive to eliminate any biases and stereotypes. Being open-minded is very important, since as Dewey (1903) wrote, “it includes an active desire to listen to more sides than one; to give heed to facts from whatever source they come; to give full attention to alternative possibilities; to recognize the possibility of error even in the beliefs that are dearest to us” (as cited in Loughran, 2006, p.3).

Self-awareness means recognition of personality with a sense of who one is. Teachers who grow in self-awareness are able to identify their abilities, skills, emotions, ideals, beliefs, strengths, and weaknesses. Through self-awareness, teachers can learn to exploit the strengths and cope with the weaknesses of their teaching environment. As teachers grow in self-awareness, they can increase their understanding of who they are and determine their aims, plans, and their methods of achieving them. Loughran (2006) writes that novice teachers should be encouraged to get to know themselves. Knowing yourself is linked to the maxim that “by better knowing yourself, you are more likely to know how to help others” (Loughran, 2006. p.18), because knowing about their own personality helps teachers to develop empathy with how students think and act.

Conclusion

Kroll’s study encompasses significant issues in teacher education, including teaching as research, the importance of reflection, and so on. Her exploration of these issues, along with sensitive public issues like social justice and equity, makes her study insightful in many aspects. Particularly, her announcements on her own and her students’ reflections on social justice and equity may contribute to readers’ learning.

The aim of the teacher education is ‘not to indoctrinate or train teachers to behave in prescribed ways, but to educate teachers to reason soundly about their teaching as well as perform skillfully’ (Shulman, 1987, p.13). In line with this idea, Kroll’s study represents inquiry approaches that might be used to allow teachers to reason soundly about their own teaching and investigate other possible ways to make knowledge accessible to all learners. The goal of this book is not to only present inquiry in relation to issues in teacher education, but to encourage readers to develop new insights and understanding through the use of inquiry, particularly in considering sensitive issues like race, diversity, and discrimination.

In spite of the fact that Kroll’s study includes some limitations, it might be a beneficial book to get knowledge about using inquiry in teaching. Being a teacher and a teacher educator means that Kroll is familiar with both the teacher education process at the college level and the problems novice

teachers might face in schools. She is able to see “two sides of the coin”. Kroll’s arguments may enable readers to position themselves as teacher educators, practicing teachers, and pre-service teachers and look at the issues in teacher education from their perspectives. She portrays the ways in which both teacher educators and teachers take actions to relieve the challenges of teaching via using inquiry.

References

- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the Road: Race, Diversity, and Social Justice in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1903). The relation of theory to practice in education. In C.A Murray, ed. Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of education. Chicago: University of Chicago Press.9-3.
- Loughran, J (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning and Learning about Teaching*. New York: Routledge.
- Posner, G. J (2003) *Analyzing the Curriculum* (third edition), New York, NY: McGraw-Hill
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Zumwalt, K. & Craig, E. (2008). Who is teaching? Does it matter? In M. Cochran – Smith, S. Feiman – Nemser, and D. J. McIntyre, Eds. *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. New York: Routledge/ Taylor Francis and the Association of teacher Educators, 404-423.