

**International Journal of
Düzce Educational Sciences
(IJDES)**

*Uluslararası
Düzce Eğitim Bilimleri
Dergisi*

YIL: 2023

CİLT: 1

SAYI: 1

Baş Editör / Editor-in-Chief

Prof. Dr. Mustafa KOÇ (Düzce Üniversitesi)

Editör Yardımcıları / Associate Editors

Doç. Dr. Onur ER (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Tuğba Seda ÇOLAK TURAN (Düzce Üniversitesi)

Editörler Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ (Düzce Üniversitesi)

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Şule AY (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Taner ATMACA (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi H. Merve ERİŞ HASIRCI (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Ufuk GÜVEN (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK (Düzce Üniversitesi)

**Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Alan Editörleri /
Mathematics and Science Education Field Editors**

Prof. Dr. Murat GENÇ (Düzce Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Emine Nur ÜNVEREN BİLGİÇ (Düzce Üniversitesi)

Özel Eğitim Alan Editörleri /

Special Education Field Editors

Dr. Öğr. Üyesi Osman AKTAN (Düzce Üniversitesi)

Sosyal Bilgiler Eğitimi Alan Editörleri /

Social Studies Education Field Editors

Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN (Akdeniz Üniversitesi)

Temel Eğitim Alan Editörleri /

Primary Education Field Editors

Prof. Dr. Hasan Kağan KESKİN (Düzce Üniversitesi)

Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA (Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. Meryem ÇELİK (Düzce Üniversitesi)

Türkçe Eğitimi Alan Editörleri /

Turkish Language Teaching Education Field Editors

Doç. Dr. Elif Emine BALTA (Düzce Üniversitesi)

Yabancı Diller Eğitimi Alan Editörleri /

Foreign Language Education Field Editors

Dr. Öğr. Üyesi Ammar TEKİN (Düzce Üniversitesi)

**Dil Editörleri /
Language Editors**

Arş. Gör. Ogün PEÇENEK (Düzce Üniversitesi)
Arş. Gör. Dila Şahzen ÇELEBİ (Düzce Üniversitesi)

**Teknik Editör ve Dizgi Sorumlusu /
Technical and Layout Editors**

Arş. Gör. Behlül Bilal SEZER (Düzce Üniversitesi)

**Danışma Kurulu /
Advisory Board**

Prof. Dr. Tuncay AYAS (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Barış HORZUM (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Fuat TANHAN (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY (Düzce Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet KANDEMİR (Kırıkkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin YAVUZER (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Prof. Dr. Fevzi KARADEMİR (Düzce Üniversitesi)
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR (Düzce Üniversitesi)

1(1) Sayısının Hakemleri / Reviewers of Issue 1(1)

Doç. Dr. Abdi GÜNGÖR (Düzce Üniversitesi)
Doç. Dr. Betül DÜŞÜNCELİ (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Filiz EVRAN ACAR (Düzce Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa TEKKE (Düzce Üniversitesi)
Doç. Dr. Özlem KARAKIŞ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Doç. Dr. Taner ATMACA (Düzce Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuğba Seda ÇOLAK TURAN (Düzce Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Ammar TEKİN (Düzce Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR (Düzce Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK (Düzce Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi F. Dilek TEL (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DUMAN (Düzce Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZDEMİR (Düzce Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Ufuk GÜVEN (Düzce Üniversitesi)
Dr. Murat TOPAL (Sakarya Üniversitesi)

Editörden

Değerli Okuyucular,

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak eğitim bilimleri alanında yazılan makaleleri yayınlamak ve bu alanda çalışan bilim insanlarının çalışmalarını daha yaygın, daha tanınır ve daha ulaşılabilir hâle getirmek amacıyla “**Uluslararası Düzce Eğitim Bilimleri Dergisi**”ni çıkarmayı uygun gördük.

Dergimizin kurullarında yer alan bilim insanlarıyla istişare ederek dergimizin yayın ilkelerini belirledik. Bilimsel anlayıştan ve ilkelerden ödün vermeden uluslararası düzeyde başarı sağlamak en büyük dileğimiz ve hedefimizdir.

Bizleri bu yola çıkarken yalnız bırakmayan, yüreklendiren ve yazılarıyla dergimize katkıda bulunan değerli bilim insanlarına üniversitem adına teşekkür ediyor; dergimizin başarılı olmasını diliyorum.

Prof. Dr. Mustafa KOC

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Research Articles / Araştırma Makaleleri

Zaheer Hussain - Mustafa Savcı - Kagan Kircaburun - Mark D. Griffiths

Personality and Instagram use motives with problematic Instagram use among adolescents: A cross-sectional study

Ergenler arasında problemlili Instagram kullanımı ile kişilik ve Instagram kullanım motifleri:

Kesitsel bir çalışma

1-12

**Kagan Kircaburun - Şule B. Tosuntaş - Emrah Emirtekin - Gülşah Koç –
Muhammed Bahtiyar - Mark D. Griffiths**

Social anxiety and social media addiction among emerging adults: The mediating role of ‘sofalising’

Yetişkinler arasında sosyal kaygı ve sosyal medya bağımlılığı: 'Sofalising'in aracı rolü

13-19

Senem Çolak Yazıcı - Barış Gündoğdu

An investigation of postgraduate theses involving the use of flipped classroom model in science fields

Fen bilimleri alanlarında ters yüz sınıf modeli yönteminin kullanımını içeren lisansüstü tezlerinin incelenmesi

20-35

Zeynep Övdür Uğurlu - Melek Başdal

An examination of the 2018 high school English curriculum based on philosophical, psychological, and social considerations

2018 lise İngilizce dersi öğretim programının felsefi, psikolojik ve sosyal temeller bakımından incelenmesi

36-48

Ümmühan Güliz Orhan - Özlem Albayrakoğlu - Ashhan Kuyumcu Vardar

Analysis of postgraduate studies on multicultural education in Turkey

Türkiye'de çokkültürlü eğitim alanında yapılan lisansüstü çalışmaların analizi

49-65

Zeynep Uçak - Orkun Osman Bilgivar

Examination of the relationship between school principals' visionary leadership characteristics and school efficiency

Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul etkililiği ile arasındaki ilişkinin incelenmesi

66-80

Merve Ekinci - Nihal Saraç Öztop - Zeliha Demir Kaymak - Özlem Canan Güngören

The relationship between secondary school students' attitudes towards coding and computational thinking skills

Ortaokul öğrencilerinin kodlamaya yönelik tutumları ve bilgi işlemsel düşünme becerileri arasındaki ilişki

81-90

Personality and Instagram use motives with problematic Instagram use among adolescents: A cross-sectional study

Zaheer Hussain, PhD^{1,3}; Mustafa Savcı, PhD²; Kagan Kircaburun, MA^{1,4}; Mark D. Griffiths, PhD¹

¹ International Gaming Research Unit, Psychology Department, Nottingham Trent University, Nottingham, UK, ORCID: 0000-0002-7678-6615

² Faculty of Education, Firat University, Elazığ, Turkey, ORCID: 0000-0002-7025-5901

³ School of Social Sciences, Nottingham Trent University, Nottingham, UK, ORCID: 0000-0001-8880-6524

⁴ Faculty of Education, Düzce University, Düzce, Turkey, ORCID: 0000-0002-8678-9078

ARTICLE INFO

Article Type: Research Article
Received: 28.12.2022
Accepted: 21.03.2023
Publication: 30.6.2023
Month/ year: 6/2023
Citation: Hussain, Z., Savcı, M., Kircaburun, K., & Griffiths, M. D. (2023). Personality and Instagram use motives with problematic Instagram use among adolescents: A cross-sectional study. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 1(1), 1-12.

ABSTRACT

Contemporary research studies indicate that individuals' personality traits and motivations for using an online activity (e.g., social media) can be related to elevated problematic and addictive use of that activity. Although there are now many studies examining problematic Facebook use and problematic social media use more generally, problematic Instagram use (PIU) has been much less studied. The purpose of the present study was to examine the relationship between personality traits and Instagram use motives in relation to PIU. A total of 358 adolescent Instagram users completed a survey that included assessment tools for the aforementioned variables. Hierarchical regression analyses indicated that different personality traits were related to different Instagram use motives among males and females. More specifically, lower extraversion, meeting new people and socializing, passing time, and using Instagram less for information and education purposes were positively associated with higher PIU among female adolescents. Among male adolescents, only using Instagram for making, expressing, or presenting a more popular self (e.g., online self-presentation) was positively associated with higher PIU. Findings of the present study suggest that in order to better understand problematic Instagram use, personality, motivations, and gender differences should be taken into account simultaneously.

Keywords: problematic Instagram use; Instagram use motives; personality; internet addiction

Ergenler arasında problemlerli Instagram kullanımı ile kişilik ve Instagram kullanım motifleri: Kesitsel bir çalışma

ÖZET

Mevcut araştırma çalışmaları, bireylerin kişilik özelliklerinin ve çevrimiçi bir etkinliği (ör. sosyal medya) kullanma motivasyonlarının, bu etkinliğin artan problemlerli ve bağımlılık yaratan kullanımıyla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Facebook ve sosyal medya bağımlılığını daha genel olarak inceleyen birçok çalışma olmasına rağmen, Instagram bağımlılığı çok daha az çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı, kişilik özellikleri ile Instagram kullanım güdüleri arasındaki ilişkiyi Instagram bağımlılığı ile ilişkili olarak incelemektir. Toplam 358 ergen Instagram kullanıcısı, yukarıda belirtilen değişkenler için değerlendirme araçları içeren bir anketi tamamladı. Hiyerarşik regresyon analizleri, farklı kişilik özelliklerinin, erkekler ve kadınlar arasında farklı Instagram kullanım güdüleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Daha spesifik olarak, daha düşük dışadönüklük, yeni

insanlarla tanışma ve sosyalleşme, zaman geçirme ve Instagram'ı bilgi ve eğitim amacıyla daha az kullanma, kız ergenler arasında daha yüksek Instagram bağımlılığı ile pozitif olarak ilişkiliydi. Erkek ergenler arasında, Instagram'ı yalnızca daha popüler bir benlik oluşturmak, ifade etmek veya sunmak için kullanmak (örneğin, çevrimiçi kendini sunma), daha yüksek Instagram bağımlılığı ile pozitif olarak ilişkiliydi. Bu çalışmanın bulguları, problemlili Instagram kullanımının daha iyi anlaşılabilmesi için kişilik, motivasyon ve cinsiyet farklılıklarının eş zamanlı olarak dikkate alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Instagram bağımlılığı; Instagram kullanım amaçları; kişilik; internet bağımlılığı

Introduction

Social networking sites (SNSs) have changed the way individuals communicate, maintain and/or establish relationships. They are a powerful tool allowing users to share media content and experiences with other like-minded users from all over the world. Moreover, SNSs are not used only by individuals to stay in contact with friends but are also used by businesses to attract potential customers. Despite the positive features of SNSs, research has shown that their use may have a negative impact on the health and well-being of a small minority of social media users. Problematic SNS use (PSNSU) has been reported to be associated with poor academic performance (Masood et al., 2020), poor sleep quality, low self-esteem (Atroszko et al., 2018; Banyai et al., 2017), and poor mental health (Andreassen et al., 2016; Hussain & Griffiths, 2019; Kircaburun et al., 2018; Shensa et al., 2017; Worsley et al., 2018).

PSNSU has been defined as (i) being overly concerned about SNSs, (ii) being driven by a strong motivation to log on or use SNSs, and (iii) committing so much time to SNSs that it negatively impacts social activities, educational studies/occupational duties, interpersonal relationships, and/or psychological health and well-being (Andreassen & Pallesen, 2014). The topic of problematic technology use (and more specifically PSNSU) is an important topic that merits further investigation because research studies have shown that PSNSU has similarities with substance addictions (He et al., 2017; Van Den Eijnden et al., 2016).

Personality and problematic social networking site use

Individual differences, and more specifically personality characteristics, have been associated with PSNSU. Kircaburun et al. (2020) reported that being introverted, conscientious, agreeable, and neurotic (as well as being female) were associated with PSNSU. Kircaburun et al. (2019) found that Machiavellianism and narcissism had small significant direct effects on PSNSU. Marino et al. (2016a) found that extraversion and emotional stability were associated with problematic Facebook use (PFU). Similar findings were reported by Marino et al. (2016b) who found that emotional stability, extraversion, and conscientiousness directly predicted PFU. Marengo et al. (2020) reported that neuroticism showed a direct association with PSNSU. Furthermore, mediation analysis showed that for both extroverts and neurotics, receiving positive feedback because of increased activity was associated with an increased risk of PSNSU.

Savci et al. (2021) reported that PSNSU positively affected narcissistic personality belief. Demircioglu and Kose (2021) reported that Machiavellianism and psychopathy were positively associated with PSNSU. Furthermore, a direct positive path from psychopathy to PSNSU was reported and females scored significantly higher than males on PSNSU. Chung et al. (2019) found that being female and psychopathy were associated with PSNSU. Tang et al. (2016) reported that agreeableness, conscientiousness, and neuroticism were negatively associated with PSNSU. Similarly, Leong et al. (2019) reported a non-linear association between neuroticism and PSNSU. Taken together, these studies demonstrate that different personality traits are associated with PSNSU.

Social media use motives and gender

Using SNSs to alleviate boredom and to socially connect which may put individuals at risk of PSNSU, has been reported in the research literature (Stockdale & Coyne, 2020). Research by Cao et al. (2020) demonstrated that PSNSU is associated with individual's emotional and functional attachment to the platform. These attachments are, in turn, influenced by motivations of perceived enjoyment and social interaction. Research by Leong et al. (2019) found that the entertainment motivation was the strongest predictor of PSNSU. Marino et al. (2018) reported that "internal" motives (i.e., coping and enhancement) appeared to be more strongly associated with PFU than "external" motives (i.e., conformity and social). Research by Rothen et al. (2018) found that the usage preferences of updating status, gaming via Facebook, and using notifications, were related to PFU.

It is important to consider theoretical explanations for social media use. The uses and gratification approach (Katz, et al., 1974) proposes that users experience gratification of specific needs (i.e., the need for entertainment, information, personal identity, social interaction, and integration) from the use of media or other applications (e.g., social media; see Raacke & Bonds-Raacke, 2008), which enhances the likelihood of repeated use. Ryan et al. (2014) argue that these needs may be associated with PSNSU because the user may be motivated by the desire to escape negative mood states and to feel socially integrated.

The theoretical tenets of the compensatory internet use model (Kardefelt-Winther, 2014) propose that social media use and consequently PSNSU is a reaction by individuals to their negative life situation. Comparably, the I-PACE (Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution) model (Brand et al., 2016, 2019) describes the processes underlying the development and maintenance of addictive behavior such as PSNSU. The model includes the components of predisposing variables, affective and cognitive responses to internal or external stimuli, executive and inhibitory control, decision-making behavior resulting in the use of specific internet applications, and consequences of using internet applications. As part of the predisposing variables, there are user motives, such as the social aspects, personality traits, and specific preferences for internet applications. This model, as well as the aforementioned theories, argue for the examination of predisposing variables and user motives to better understand online behaviors. The differing theoretical approaches highlight the importance of closely examining the psychosocial characteristics and potential mechanisms of PSNSU (Wegmann & Brand, 2019).

Problematic Instagram use and study aims

Most previous research concerning PSNSU has specifically investigated PFU (e.g., Brailovskaia et al., 2019; Brailovskaia et al., 2019; Dempsey et al., 2019; Marino et al., 2016; Marino et al., 2018; Rothen et al., 2018). However, there are now many SNSs appealing to users from a variety of cultural, social, demographic, and age backgrounds. These sites have different features, orientations, and design layouts. Instagram has an image-centered design layout, encouraging users to post images and add filters and color schemes. This is in contrast to SNSs like Twitter, WhatsApp, and YouTube which have very different functions. Recently, several studies have assessed problematic Instagram use (PIU) (e.g., Balta et al., 2020; Kircaburun & Griffiths, 2019; Martinez-Pecino & Garcia-Gavilán, 2019; Yurdagül et al., 2021). Instagram is now one of the world's most popular SNSs (Yurdagül et al., 2021) and warrants a thorough investigation into its potential associations with PSNSU. The aim of the present study was to expand the emerging literature by analyzing associations between personality traits and Instagram use motives with PIU while also taking gender into consideration.

Method

Participants, procedure, and ethics

The present study was promoted to adolescents in a Turkish high school. A total of 358 adolescent Instagram users participated in the study (61% female; $M_{age} = 15.88$ years, $SD_{age} = 1.04$; Range = 14 to 19 years). Paper-and-pencil surveys were handed out to students by the research team by visiting each classroom and informing the students about the study aims. Participants were reassured that all data were confidential and anonymous and that participation in the study was voluntary. Ethical approval for the study was given by the provincial directorate of the National Education Committee and research team's university ethics committee, and complied with the Helsinki declaration.

Design and materials

A cross-sectional survey design was utilized in the present study. Several measures were used to investigate the study variables. These measures are described below.

Instagram Addiction Scale (IAS): The unidimensional IAS (Yurdagül et al., 2021) was used to assess PIU. This scale comprises six items (e.g., "How often in the past year have you become restless or troubled if you have been prohibited from using Instagram?") on a five-point Likert scale from "very rarely" to "very often" that assesses six core components of addiction (i.e., salience, conflict, withdrawal, mood modification, tolerance, and relapse) outlined in the biopsychosocial framework of addiction (Griffiths, 2005). Total scores range between 6 and 30, and higher scores indicate a greater risk of being addicted to Instagram use. The internal consistency coefficient was very good (Cronbach's $\alpha = .83$).

Ten Item Personality Inventory (TIPI): The TIPI (Gosling et al., 2003; Turkish version: Gunel, 2010) comprises five personality dimensions including extraversion (e.g., "I see myself as extraverted, enthusiastic"), neuroticism (e.g., "I see myself as anxious, easily upset"), agreeableness (e.g., "I see myself as sympathetic, warm"), conscientiousness (e.g., "I see myself as dependable, self-disciplined"), and openness to experience (e.g., "I see myself as open to new experiences, complex"). Items were scored on a seven-point Likert scale from 1 (*absolutely disagree*) to 7 (*absolutely agree*). The highest scored dimension is considered as the dominant personality trait of the individual. The Turkish form has optimal validity (Gunel, 2010) and reliability coefficients were also high (ranging between .70 and .89 [Gunel, 2010]).

Facebook Usage Aims Scale (FUAS): The FUAS (Horzum, 2016) was used to assess Instagram use motives by replacing the word 'Facebook' with 'Instagram'. One item for each dimension in the FUAS starting with the words "I use Instagram because I can..." were responded to with the following responses: (i) "maintain my existing relationships", (ii) "meet new people and socialize", (iii) "express or present myself as being more popular", (iv) "pass time", (v) "entertain myself", (vi) "manage my tasks on media (videos, photos, etc.)", and (vii) "access information and education". Given that each usage aim was assessed using a single item there are no psychometric properties of the scale. However, the correlation coefficients among the usage aims indicate good convergent validity for the instrument.

Statistical analysis

Statistical analyses were carried out using SPSS 25.0 for Windows (IBM SPSS Statistics). Descriptive statistics and Pearson's correlation were calculated to test bivariate relationships between variables. Hierarchical regression analyses were used to examine personality traits.

Results

Descriptive statistics and correlation analyses

Descriptive statistics and Pearson's correlation were first used to analyze data. Mean scores, standard deviations, and correlation coefficients are given in Table 1. PIU was (i) positively correlated with extraversion, neuroticism, and Instagram use motives except informational and educational use, and (ii) negatively with agreeableness and conscientiousness. *T*-tests were used to examine score differences of the study variables among females and males (Table 2). Females scored significantly higher on PIU and using Instagram as a task management tool, whereas males had higher scores of extraversion and openness to experience.

Table 1. Mean scores, standard deviations, and correlation coefficients of the study variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Problematic Instagram use	-												
2. Extraversion	-.21***	-											
3. Neuroticism	.10*	.03	-										
4. Agreeableness	-.19***	.25***	-.23***	-									
5. Conscientiousness	-.17**	.14**	-.20***	.10	-								
6. Openness	-.15**	.31***	-.09	.20***	.23***	-							
7. MER	.12*	.12*	.03	.11*	.04	.07	-						
8. MNPS	.18***	.16**	.07	.01	-.03	.16**	.23***	-					
9. MEPO	.30***	-.05	.05	-.21***	-.12*	-.04	.16**	.29***	-				
10. Passing time	.30***	-.08	.06	-.07	-.08	-.12*	-.02	.01	.10	-			
11. Entertainment	.24***	-.03	.12*	-.03	-.05	-.01	.08	.10	.13*	.55***	-		
12. As a task management tool	.12*	.01	.02	-.05	.00	.10	.12*	.20***	.10***	.08	.11*	-	
13. Information and education	-.07	-.02	-.06	.07	.08	.11*	.02	.04	-.02	-.09	-.06	.21***	-
<i>M</i>	12.36	7.30	6.28	7.24	7.50	8.06	2.77	2.17	1.38	3.91	4.20	2.29	2.47
<i>SD</i>	5.18	1.96	2.16	1.39	1.37	1.62	1.29	1.16	.76	.99	.82	1.24	1.18

Note: MER = Maintaining existing relationships; MNPS = Meeting new people and socializing; MEPO = Making, expressing or presenting more popular self. **p* < .05, ***p* < .01, ****p* < .001

Table 2. Comparison of the scores of study variables (*t*-test) between females and males

	Female (N=218)	Male (N=140)	<i>t</i> -test	Cohen's <i>d</i>
Problematic Instagram use	13.50 (5.27)	10.57 (4.50)	5.62***	.60
Extraversion	6.98 (1.89)	7.79 (1.98)	-3.86***	.42
Neuroticism	6.46 (2.10)	6.01 (2.23)	1.96	.01
Agreeableness	7.19 (1.33)	7.31 (1.49)	-.77	.00
Conscientiousness	7.42 (1.32)	7.62 (1.44)	-1.38	.01

Openness	7.76 (1.64)	8.52 (1.48)	-4.47***	.49
MER	2.82 (1.28)	2.70 (1.30)	.86	.00
MNPS	2.10 (1.16)	2.28 (1.17)	-1.41	.01
MEPO	1.33 (.64)	1.45 (.91)	-1.34	.01
Passing time	3.98 (.98)	3.81 (1.00)	1.63	.01
Entertainment	4.22 (.82)	4.17 (.81)	.50	.00
As a task management tool	2.40 (1.24)	2.12 (1.22)	2.11*	.23
Information and education	2.55 (1.14)	2.36 (1.23)	1.43	.01

Note. MER = Maintaining existing relationships; MNPS = Meeting new people and socializing; MEPO = Making, expressing or presenting more popular self. Mean (S.D.) * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Regression analyses

Multiple linear regression analyses were conducted to predict Instagram use motives with personality traits among the total sample, females, and males (Table 3 and 4). Extraversion was positively related to using Instagram to meet new people and socializing among the total sample and females. Neuroticism was positively related to using Instagram for entertainment among the total sample and females. Agreeableness was negatively associated with using Instagram to make, express, or present a more popular self among the total sample, females, and males, and positively with maintaining existing relationships. Conscientiousness was positively related to meeting new people and socializing among the total sample and males, and to using Instagram as a task management tool among the total sample and females.

Table 3. Summary of the multiple linear regression analysis predicting Instagram use motives among total sample (N=358)

	β						
	MER	MNPS	MEPO	PT	ENT	ATMT	I&E
Extraversion	.08	.14*	.01	-.04	-.04	-.02	-.07
Neuroticism	.06	.05	-.02	.04	.12*	.01	-.02
Agreeableness	.10	-.04	-.22***	-.03	.01	-.07	.05
Conscientiousness	.03	-.07	-.11	-.05	-.02	-.02	.06
Openness	.02	.14*	.03	-.09	.02	.13*	.10
R^2	.03	.05	.06	.02	.02	.02	.02

Note. MER = Maintaining existing relationships; MNPS - Meeting new people and socializing; MEPO = Making, expressing or presenting more popular oneself; PT = passing time; ATMT = As a task management tool; ENT = entertainment; I&E = Informational and educational. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Table 4. Summary of the multiple linear regression analysis predicting Instagram use motives among females and males

	β							
	MER	MNPS	MEPO	PT	ENT	ATMT	I&E	
Extraversion	.00; .17	.22**; .04	.11; -.11	-.06; .01	-.08; -.02	-.01; .00	-.09; -.02	-.09; -.02
Neuroticism	.13; .00	-.05; .16	-.05; .00	.06; .02	.16*; .07	.02; -.04	-.00; -.05	-.00; -.05
Agreeableness	.21**; .04	-.03; -.10	-.16*; -.27**	-.02; -.03	.02; -.01	-.06; .10	.05; .03	.05; .03
Conscientiousness	.05; .00	-.10; .02	-.09; -.08	-.01; -.12	-.03; -.03	-.03; .01	.02; .10	.02; .10
Openness	.04; .07	.09; .20*	.03; -.01	-.08; -.07	-.02; .10	.14*; .17	.10; .15	.10; .15
R^2	.05; .04	.06; .07	.03; .13	.02; .03	.03; .01	.02; .03	.02; .05	.02; .05

Note. MER = maintaining existing relationships; MNPS = Meeting new people and socializing; MEPO = Making, expressing or presenting more popular oneself; PT = Passing time; ATMT = As a task management tool; ENT = Entertainment; I&E = Informational and educational. The values on the left belong to females whereas the values on the right belong to males. * $p < .05$; ** $p < .01$

Hierarchical regression analyses were used to examine personality and motivational correlates of PIU (Table 5). Personality traits were included into the equation in Block 1, and Instagram use motives in Block 2. Being female, lower extraversion, using Instagram more for meeting new individuals and socializing, making expressing or presenting a more popular self, and passing time were positively associated with PIU among

the total sample. Furthermore, PIU was (i) positively related to meeting new individuals and socializing, and passing time, and (ii) negatively with extroversion, and informational and educational Instagram use among females. PIU was only positively associated with making, expressing or presenting a more popular self among males. The models explained 27%, 19%, and 32% of the variance in PIU among the total sample, females, and males respectively.

Table 5. Summary of hierarchical regression analyses with PIU as the outcome variable among total sample, females, and males

	$\beta(t)$ Total sample (N=358)	Female (N=218)	Male (N=140)
Demographics	$R^2 = .08$ ($F_{(1,356)}=29.52^{***}$)		
Gender	-.25 ^{***}		
Personality	$R^2 = .14$ ($F_{(6,351)}=9.37^{***}$)	$R^2 = .04$ ($F_{(5,212)}=1.82$)	$R^2 = .13$ ($F_{(5,134)}=4.04^{**}$)
Extraversion	-.13 ^{**}	-.14 [*]	-.09
Neuroticism	.00	-.01	.06
Agreeableness	-.09	-.10	-.05
Conscientiousness	-.07	-.08	-.09
Openness	-.01	.03	-.10
Instagram use motives	$R^2 = .30$ ($F_{(13,344)}=11.26^{***}$)	$R^2 = .23$ ($F_{(12,205)}=5.14^{***}$)	$R^2 = .25$ ($F_{(12,127)}=6.39^{***}$)
MER	.08	.08	.11
MNPS	.14 [*]	.18 ^{**}	.06
MEPO	.20 ^{***}	.10	.44 ^{***}
PT	.18 ^{**}	.26 ^{***}	.06
ATMT	.08	.08	.08
ENT	.01	.04	-.08
I&E	-.06	-.14 [*]	.07
	$R^2_{Adj} = .27$	$R^2_{Adj} = .19$	$R^2_{Adj} = .32$

Note: MER = Maintaining existing relationships; MNPS = Meeting new people and socializing; MEPO = Making, expressing or presenting more popular oneself; PT = Passing time; ATMT = As a task management tool; ENT = Entertainment; I&E = Information and education; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Discussion

The present study built on the contemporary literature by analyzing associations between personality traits and Instagram use motives with PIU while considering gender. The analyses provided many novel findings concerning Instagram usage motivations, PIU, gender, personality, and the interrelationships between these four variables. Each of the key results obtained in the present study are discussed sequentially.

Extraversion was positively related to using Instagram to meet new people and socializing among the total sample and females. This finding is consistent with previous studies (e.g., Blackwell et al., 2017; Bowden-Green et al., 2020; Wilson et al., 2010). Extraverted individuals may be more likely to use social media because they crave social interaction (Blackwell et al., 2017). In concurrence with this, Ivcevic and Ambady (2012) argued that extroverted individuals have more friends on Facebook. Indeed, a growing number of studies emphasize that extroverts are very popular on social media (e.g., Ross et al., 2009; Zywicki & Danowski, 2008). A recent review examining the relationship between extroversion and social media use found that extroverts are likely to use social media, spend more time using one or more social media platforms, and regularly create content (Bowden-Green et al., 2020). Consequently, the general finding in the literature is that extraverts use social media primarily to socialize (e.g., Eşkisü et al., 2017; Ryan & Xenos, 2011). Therefore, the finding related to extraverted females in the present study appears to be compatible with the literature.

Neuroticism was positively related to using Instagram for entertainment among the total sample and females. An increasing number of studies have reported that neuroticism is positively associated with social media use (Balta et al., 2019; Blackwell et al., 2017; Correa et al., 2010; Ross et al., 2009). Correa et al. (2010)

argued that individuals experiencing greater neuroticism and negative affectivity are more likely to use social media. This finding is relatively consistent with the literature. The relationship between neuroticism and the use of social media for entertainment is not surprising. Indeed, neuroticism reflects a person's tendency to experience psychological distress, and high levels of the trait are associated with a sensitivity to threat (Ross et al., 2009). Numerous studies show that social media use can be an activity that is used to avoid psychological distress for some users (e.g., Van Den Eijnden et al., 2016; Radovic et al., 2017). High levels of neuroticism cause negative affect. Therefore, it appears reasonable to assume that one of the quickest and most convenient ways to reduce this negative effect is to use social media. On the other hand, some studies have found no relationship between neuroticism and social media use for entertainment (Horzum, 2016).

Agreeableness was negatively associated with using Instagram to make, express, or present a more popular self among the total sample, females, and males. Agreeableness involves warmth, cooperativeness, and helpfulness. Therefore, individuals may use social media to present essential self traits and refrain from attention-seeking (Seidman, 2013). According to Ross et al. (2009), individuals who are low on agreeableness are more likely to have significant difficulty forming offline friendships and, therefore, are likely to have fewer friends who can be added to SNSs. Horzum (2016) found that agreeableness negatively related to expressing or presenting a more popular self and entertainment gratifications on social media (Horzum 2016). Therefore, this result in the present study appears to be compatible with the literature.

Agreeableness was positively associated with using Instagram to maintain existing relationships among the total sample, females, and males. Agreeableness is another aspect of interpersonal behavior, reflecting a tendency to be trusting, sympathetic, and cooperative (Ross et al., 2009). Considering these characteristics of agreeable individuals, the finding in the present study is therefore not surprising. According to Seidman (2013), agreeable individuals generally use social media for communication and as a way to maintain their relationships. Consequently, it can be said that agreeable individuals tend to maintain their offline relationships in social media environments.

Conscientiousness was positively related to (i) meeting new individuals and socializing among the total sample and males, and (ii) using Instagram as a task management tool among the total sample and females. Again, these results are not surprising. Indeed, conscientiousness is characterized by discipline, responsibility, and orderliness, enabling individuals to retain greater control of emotions and desires, therefore managing social media more smoothly (McCrae & John, 1992; Seidman, 2013; Whaite et al., 2018).

Being female was positively associated with PIU among adolescents. According to Kircaburun et al. (2020), females use social media more problematically than males. Several studies have also reported that females are more prone to PSNSU use than males (Andreassen et al., 2017; Chung et al., 2019; Griffiths et al., 2014). This finding is consistent with previous studies. According to Van Deursen et al. (2015), females are more socially-oriented and therefore more sensitive to developing problems such as addiction towards activities that involve social relationship elements. However, the predictive relationship between gender and PSNSU may be complicated by other variables such as personality and cultural backgrounds, which may influence motivations for usage and usage patterns (Chung et al., 2019).

Lower extraversion was positively associated with PIU among adolescents. Many studies have found that extroverted individuals use social media more actively and are popular on social media (Ivcevic & Ambady, 2012; Ross et al., 2009; Zywicki & Danowski, 2008). Moreover, extroverted individuals use social media more to maintain their existing relationships, pass the time, and manage their tasks (Kircaburun et al., 2020). As extraversion decreases among young individuals, social isolation increases (Whaite et al., 2018). Individuals who are socially isolated may become dependent on social media environments to establish social relationships (Savci & Aysan, 2018). Consequently, as extraversion increases, the possibility of benefiting positively from social media increases, and the risk of problematic use decreases.

Using Instagram more for meeting new people and socializing were positively associated with PIU among adolescents. A phenomenon related to meeting the need for socialization in online environments has been conceptualized in recent years as 'sofaling'. 'Sofaling' is a term that emerged from the combination of the words 'sofa' and 'socializing' and is defined as interacting with others online from home rather than going out and meeting individuals (Tosuntaş et al., 2020). The phenomenon of sofaling appears to be related to the finding in the present study that those who used Instagram for meeting new people and socializing reported higher PIU. Meeting the need for socialization in social media environments is considered an

important risk factor in why some individuals develop PSNSU (Tosuntaş et al., 2020). Therefore, meeting the need for socialization frequently online can greatly contribute to PSNSU (Savci & Aysan, 2017).

Making, expressing and/or presenting a more popular self and passing the time on Instagram was positively associated with PIU among adolescents. First of all, as the engagement with social media increases, the risk of problematic use also increases. Indeed, using social media to pass the time is considered an important component of the PSNSU (van Den Eijnden et al., 2016). In previous studies, passing time on social media has been found to be positively associated with PSNSU (Chung et al., 2019; Savci et al., 2022; Van Den Eijnden et al., 2016). In recent years, many users have used social media to express or present a more popular self. Indeed, researchers have theorized that a minority group uses social media intensively for presenting an idealized appearance (Brown & Knight, 2015), impressing others (Qiu et al., 2015), getting likes (Coulthard & Ogden, 2018), and engaging in self-manipulation for a good impression (Bazarova et al., 2012). Instagram appears to be an ideal medium to achieve these goals. As the use of Instagram increases, the risk of problematic use may increase for some individuals (Yurdagül et al., 2021).

PIU was (i) positively associated with meeting new individuals and socializing and passing the time among females, and (ii) negatively associated with extraversion and informational and educational Instagram use among females. As aforementioned, the risk of the PSNSU increases as the time spent on social media increases among both males and females (Chung et al., 2019; Savci et al., 2022). In addition to using social media for meeting new individuals, socializing is considered a risk factor for PSNSU (Tosuntaş et al., 2020). Finally, unlike the findings in the present study, PSNSU has been found to be positively associated with extraversion (e.g., Andreassen et al., 2012; Sheldon et al., 2021; Wang et al., 2015). Wilson et al. (2010) found that extraverted individuals reported higher PSNSU tendencies. However, some researchers have reported that there is no significant relationship between PSNSU and extroversion (Kircaburun & Griffiths, 2018).

PIU was only positively associated only with making, expressing, or presenting a more popular self among male adolescents. This result is not surprising. One of the primary uses of social media among males is making, expressing or presenting a more popular self (Horzum, 2016). As aforementioned, using social media for this purpose intensively can be a risk factor for PSNSU.

Limitations and conclusion

The results of the present study should be considered in light of several limitations. A cross-sectional Turkish convenience sample was used for collecting the data, and the assessment instruments used were all based on self-report, which are subject to well-known methodological biases. Future studies should therefore use more representative samples, from different countries, using more robust designs (e.g., longitudinal studies). The present study investigated the relationship between personality traits and Instagram use motives with PIU. Findings of the present study suggest that in order to better understand problematic Instagram use, personality, motivations, and gender differences should be taken into account simultaneously. This is because (i) lower extraversion, (ii) meeting new people and socializing, passing time, and (iii) using Instagram less for information and education purposes were positively associated with higher PIU among female adolescents. Among male adolescents, only using Instagram for making, expressing, or presenting a more popular self was positively associated with higher PIU. The present study contributes novel findings in explaining PSNSU, especially PIU. The findings could also be used in developing prevention programs for those experiencing PIU and demonstrates that examining specific SNSs rather than SNSs more generally may provide a more nuanced approach in examining motives and problematic use of social media platforms.

References

- Andreassen, C. S., & Pallesen, S. (2014). Social network site addiction - An overview. *Current Pharmaceutical Design, 20*, 4053-4061.
- Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors, 30*, 252-262. <https://doi.org/10.1037/adb0000160>
- Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook Addiction Scale. *Psychological Reports, 110*, 501-517. <https://doi.org/10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517>

- Andreassen, C.S., Pallesen, S., & Griffiths, M.D. (2017). The relationship between excessive online social networking, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors, 64*, 287-293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>
- Atroszko, P. A., Balcerowska, J. M., Bereznowski, P., Biernatowska, A., Pallesen, S., & Andreassen, C. S. (2018). Facebook addiction among Polish undergraduate students: Validity of measurement and relationship with personality and well-being. *Computers in Human Behavior, 85*, 329-338. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.001>
- Balta, S., Emirtekin, E., Kircaburun, K., & Griffiths, M. D. (2020). Neuroticism, trait fear of missing out, and phubbing: The mediating role of state fear of missing out and problematic Instagram use. *International Journal of Mental Health and Addiction, 18*, 628-639. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9959-8>
- Balta, S., Jonason, P., Denes, A., Emirtekin, E., Tosuntaş, Ş. B., Kircaburun, K., & Griffiths, M. D. (2019). Dark personality traits and problematic smartphone use: The mediating role of fearful attachment. *Personality and Individual Differences, 149*, 214-219.
- Bányai, F., Zsila, Á., Király, O., Maraz, A., Elekes, Z., Griffiths, M. D., ... & Demetrovics, Z. (2017). Problematic social media use: Results from a large-scale nationally representative adolescent sample. *PLoS One, 12*, e0169839. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169839>
- Bazarova, N. N., Taft, J. G., Choi, Y. H., & Cosley, D. (2012). Managing impressions and relationships on Facebook. *Journal of Language and Social Psychology, 32*, 121-141. <https://doi.org/10.1177/0261927x12456384>
- Blackwell, D., Leaman, C., Tramosch, R., Osborne, C., & Liss, M. (2017). Extraversion, neuroticism, attachment style and fear of missing out as predictors of social media use and addiction. *Personality and Individual Differences, 116*, 69-72. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.039>
- Bowden-Green, T., Hinds, J., & Joinson, A. (2020). How is extraversion related to social media use? A literature review. *Personality and Individual Differences, 164*, 110040. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110040>
- Brailovskaia, J., Margraf, J., & Köllner, V. (2019). Addicted to Facebook? Relationship between Facebook Addiction Disorder, duration of Facebook use and narcissism in an inpatient sample. *Psychiatry Research, 273*, 52-57. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.01.016>
- Brailovskaia, J., Rohmann, E., Bierhoff, H. W., Schillack, H., & Margraf, J. (2019). The relationship between daily stress, social support and Facebook Addiction Disorder. *Psychiatry Research, 276*, 167-174. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.05.014>
- Brand, M., Wegmann, E., Stark, R., Müller, A., Wölfling, K., Robbins, T. W., & Potenza, M. N. (2019). The Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model for addictive behaviors: Update, generalization to addictive behaviors beyond internet-use disorders, and specification of the process character of addictive behaviors. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 104*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.06.032>
- Brand, M., Young, K.S., Laier, C., Wölfling, K., & Potenza, M.N. (2016). Integrating psychological and neurobiological considerations regarding the development and maintenance of specific Internet-use disorders: An Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 71*, 252-266. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.033>
- Brown, A., & Knight, T. (2015). Shifts in media images of women appearance and social status from 1960 to 2010: A content analysis of beauty advertisements in two Australian magazines. *Journal of Aging Studies, 35*, 74-83. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2015.08.003>
- Cao, X., Gong, M., Yu, L., & Dai, B. (2020). Exploring the mechanism of social media addiction: an empirical study from WeChat users. *Internet Research, 30*, 1305-1328. <https://doi.org/10.1108/INTR-08-2019-0347>
- Chung, K. L., Morshidi, I., Yoong, L. C., & Thian, K. N. (2019). The role of the dark tetrad and impulsivity in social media addiction: Findings from Malaysia. *Personality and Individual Differences, 143*, 62-67. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.016>
- Correa, T., Hinsley, A. W., & de Zúñiga, H. G. (2010). Who interacts on the Web?: The intersection of users' personality and social media use. *Computers in Human Behavior, 26*, 247-253. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.09.003>
- Coulthard, N., & Ogdén, J. (2018). The impact of posting selfies and gaining feedback ("likes") on the psychological wellbeing of 16-25 year olds: An experimental study. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 12*, 4. <https://doi.org/10.5817/CP2018-2-4>

- Demircioğlu, Z. I., & Göncü Köse, A. (2021). Effects of attachment styles, dark triad, rejection sensitivity, and relationship satisfaction on social media addiction: A mediated model. *Current Psychology, 40*, 414-428. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9956-x>.
- Dempsey, A. E., O'Brien, K. D., Tiamiyu, M. F., & Elhai, J. D. (2019). Fear of missing out (FoMO) and rumination mediate relations between social anxiety and problematic Facebook use. *Addictive Behaviors Reports, 9*, 100150. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2018.100150>
- Eşkisu, M., Hoşoğlu, R., & Rasmussen, K. (2017). An investigation of the relationship between Facebook usage, Big Five, self-esteem and narcissism. *Computers in Human Behavior, 69*, 294–301. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.036>
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality, 37*, 504-528. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1)
- Griffiths, M. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use, 10*, 191-197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J., & Demetrovics, Z. (2014). Social networking addiction: An overview of preliminary findings. In K. Rosenberg & L. Feder (Eds.), *Behavioral addictions: Criteria, evidence and treatment* (pp. 119–141). Elsevier.
- Gunel, Ö. D. (2010). Mobbing in organizations and a research on mobbing victims' personality characteristics. *Dokuz Eylül University Social Science Institute Journal, 12*, 37-65. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/5646>
- He, Q., Turel, O., & Bechara, A. (2017). Brain anatomy alterations associated with Social Networking Site (SNS) addiction. *Scientific Reports, 7*, e45064. <https://doi.org/10.1038/srep45064>
- Horzum, M. B. (2016). Examining the relationship to gender and personality on the purpose of Facebook usage of Turkish university students. *Computers in Human Behavior, 64*, 319-328. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.010>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ivcevic, Z., & Ambady, N. (2012). Face to (Face) Book: The two faces of social behavior? *Journal of Personality, 81*, 290–301. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2012.00804.x>
- Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior, 31*, 351-354. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059>
- Katz, E., Blumler, J.G., & Gurevich, M. (1974). Utilization of mass communication by the individual. In: Blumler, J. G., & Katz, E. (Eds.). *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. Sage Publications.
- Kircaburun, K., & Griffiths, M. D. (2018). Instagram addiction and the Big Five of personality: The mediating role of self-liking. *Journal of Behavioral Addictions, 7*, 158–170. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.15>
- Kircaburun, K., & Griffiths, M. D. (2019). Problematic Instagram use: The role of perceived feeling of presence and escapism. *International Journal of Mental Health and Addiction, 17*, 909-921. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9895-7>
- Kircaburun, K., Alhabash, S., Tosuntaş, Ş. B., & Griffiths, M. D. (2020). Uses and gratifications of problematic social media use among university students: A simultaneous examination of the Big Five of personality traits, social media platforms, and social media use motives. *International Journal of Mental Health and Addiction, 18*, 525-547. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9940-6>
- Kircaburun, K., Demetrovics, Z., & Tosuntaş, Ş. B. (2019). Analyzing the links between problematic social media use, Dark Triad traits, and self-esteem. *International Journal of Mental Health and Addiction, 17*, 1496-1507. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9900-1>
- Kircaburun, K., Kokkinos, C. M., Demetrovics, Z., Király, O., Griffiths, M. D., & Çolak, T. S. (2019). Problematic online behaviors among adolescents and emerging adults: Associations between cyberbullying perpetration, problematic social media use, and psychosocial factors. *International Journal of Mental Health and Addiction, 17*, 891-908. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9894-8>
- Leong, L. Y., Hew, T. S., Ooi, K. B., Lee, V. H., & Hew, J. J. (2019). A hybrid SEM-neural network analysis of social media addiction. *Expert Systems with Applications, 133*, 296-316. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2019.05.024>

- Marengo, D., Poletti, I., & Settanni, M. (2020). The interplay between neuroticism, extraversion, and social media addiction in young adult Facebook users: Testing the mediating role of online activity using objective data. *Addictive Behaviors, 102*, 106150. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106150>
- Marino, C., Mazzieri, E., Caselli, G., Vieno, A., & Spada, M. M. (2018). Motives to use Facebook and problematic Facebook use in adolescents. *Journal of Behavioral Addictions, 7*, 276-283. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.32>
- Marino, C., Vieno, A., Moss, A. C., Caselli, G., Nikčević, A. V., & Spada, M. M. (2016a). Personality, motives and metacognitions as predictors of problematic Facebook use in university students. *Personality and Individual Differences, 101*, 70-77. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.053>
- Marino, C., Vieno, A., Pastore, M., Albery, I. P., Frings, D., & Spada, M. M. (2016b). Modeling the contribution of personality, social identity and social norms to problematic Facebook use in adolescents. *Addictive Behaviors, 63*, 51-56. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.07.001>
- Martinez-Pecino, R., & Garcia-Gavilán, M. (2019). Likes and problematic Instagram use: the moderating role of self-esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 22*, 412-416. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0701>
- Masood, A., Luqman, A., Feng, Y., & Ali, A. (2020). Adverse consequences of excessive social networking site use on academic performance: Explaining underlying mechanism from stress perspective. *Computers in Human Behavior, 113*, 106476. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106476>
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the Five-Factor Model and Its applications. *Journal of Personality, 60*, 175-215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- Qiu, L., Lu, J., Yang, S., Qu, W., & Zhu, T. (2015). What does your selfie say about you? *Computers in Human Behavior, 52*, 443-449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.032>
- Raacke, J., & Bonds-Raacke, J. (2008) MySpace and Facebook: Applying the uses and gratifications theory to exploring friend-networking sites. *CyberPsychology & Behavior, 11*, 169-175. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0056>
- Radovic, A., Gmelin, T., Stein, B. D., & Miller, E. (2017). Depressed adolescents' positive and negative use of social media. *Journal of Adolescence, 55*, 5-15. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.002>
- Ross, C., Orr, E. S., Sisic, M., Arseneault, J. M., Simmering, M. G., & Orr, R. R. (2009). Personality and motivations associated with Facebook use. *Computers in Human Behavior, 25*, 578-586. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.024>
- Rothen, S., Briefer, J. F., Deleuze, J., Karila, L., Andreassen, C. S., Achab, S., ... & Billieux, J. (2018). Disentangling the role of users' preferences and impulsivity traits in problematic Facebook use. *PLoS One, 13*, e0201971. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201971>
- Ryan, T., & Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in Human Behavior, 27*, 1658-1664. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.02.004>
- Ryan, T., Chester, A., Reece, J., & Xenos, S. (2014). The uses and abuses of Facebook: A review of Facebook addiction. *Journal of Behavioral Addictions, 3*, 133-148. <https://doi.org/10.1556/jba.3.2014.016>
- Savci, M., & Aysan, F. (2018). #Interpersonal competence, loneliness, fear of negative evaluation, and reward and punishment as predictors of social media addiction and their accuracy in classifying adolescent social media users and non-users. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 5*, 431-471. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.3.0032>
- Savci, M., Tekin, A., & Elhai, J. D. (2022). Prediction of problematic social media use (PSU) using machine learning approaches. *Current Psychology, 41*, 2755-2764. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00794-1>
- Savci, M., Turan, M. E., Griffiths, M. D., & Ercengiz, M. (2021). Histrionic personality, narcissistic personality, and problematic social media use: Testing of a new hypothetical model. *International Journal of Mental Health and Addiction, 19*, 986-1004. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00139-5>
- Seidman, G. (2013). Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations. *Personality and Individual Differences, 54*, 402-407. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.10.009>
- Sheldon, P., Antony, M. G., & Sykes, B. (2021). Predictors of problematic social media use: Personality and life-position indicators. *Psychological Reports, 124*, 1110-1133. <https://doi.org/10.1177/0033294120934706>
- Shensa, A., Escobar-Viera, C. G., Sidani, J. E., Bowman, N. D., Marshal, M. P., & Primack, B. A. (2017). Problematic social media use and depressive symptoms among US young adults: A nationally-representative study. *Social Science & Medicine, 182*, 150-157. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.03.061>

- Stockdale, L. A., & Coyne, S. M. (2020). Bored and online: Reasons for using social media, problematic social networking site use, and behavioral outcomes across the transition from adolescence to emerging adulthood. *Journal of Adolescence, 79*, 173-183. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.010>
- Tang, J. H., Chen, M. C., Yang, C. Y., Chung, T. Y., & Lee, Y. A. (2016). Personality traits, interpersonal relationships, online social support, and Facebook addiction. *Telematics and Informatics, 33*, 102-108. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.06.003>
- Tosuntaş, Ş. B., Karadağ, E., Emirtekin, E., Kircaburun, K., & Griffiths, M. D. (2020). Sofalizing and its relationship with social media addiction and psychosocial factors: A new phenomenon among emerging adults. *The Social Science Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1809900>
- Van Den Eijnden, R. J., Lemmens, J. S., & Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computers in Human Behavior, 61*, 478-487. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.038>
- Van Deursen, A. J. A. M., Bolle, C. L., Hegner, S. M., & Kommers, P. A. M. (2015). Modeling habitual and addictive smartphone behavior. *Computers in Human Behavior, 45*, 411-420. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.039>
- Wang, C.-W., Ho, R. T. H., Chan, C. L. W., & Tse, S. (2015). Exploring personality characteristics of Chinese adolescents with internet-related addictive behaviors: Trait differences for gaming addiction and social networking addiction. *Addictive Behaviors, 42*, 32-35. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.10.039>
- Wegmann, E., & Brand, M. (2019). A narrative overview about psychosocial characteristics as risk factors of a problematic social networks use. *Current Addiction Reports, 6*, 402-409. <https://doi.org/10.1007/s40429-019-00286-8>
- Whaite, E. O., Shensa, A., Sidani, J. E., Colditz, J. B., & Primack, B. A. (2018). Social media use, personality characteristics, and social isolation among young adults in the United States. *Personality and Individual Differences, 124*, 45-50. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.030>
- Wilson, K., Fornasier, S., & White, K. M. (2010). Psychological predictors of young adults' use of social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 13*, 173-177. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0094>
- Worsley, J. D., McIntyre, J. C., Bentall, R. P., & Corcoran, R. (2018). Childhood maltreatment and problematic social media use: The role of attachment and depression. *Psychiatry Research, 267*, 88-93. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.05.023>
- Yurdagül, C., Kircaburun, K., Emirtekin, E., Wang, P., & Griffiths, M. D. (2021). Psychopathological consequences related to problematic Instagram use among adolescents: The mediating role of body image dissatisfaction and moderating role of gender. *International Journal of Mental Health and Addiction, 19*, 1385-1397. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00071-8>
- Zywica, J., & Danowski, J. (2008). The Faces of Facebookers: Investigating social enhancement and social compensation hypotheses: Predicting Facebook™ and offline popularity from sociability and self-esteem, and mapping the meanings of popularity with semantic networks. *Journal of Computer-Mediated Communication, 14*, 1-34. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2008.01429.x>

Social anxiety and social media addiction among emerging adults: The mediating role of 'sofalsing'

Kagan Kircaburun, MA^{1,2}; Şule B. Tosuntaş, PhD³; Emrah Emirtekin, MA⁴;
Gülşah Koç, MA²; Muhammed Bahtiyar, MA²; Mark D. Griffiths, PhD¹

1 International Gaming Research Unit, Psychology Department, Nottingham Trent University, Nottingham, UK, ORCID: 0000-0001-8880-6524

2 Educational Sciences Department, Düzce University, Düzce, Turkey, ORCID: 0000-0002-8678-9078

3 Faculty of Education, Educational Sciences Department, Uludag University, Bursa, Turkey, ORCID: 0000-0002-0731-6505

4 The Centre for Open and Distance Learning, Ege University, İzmir, Turkey, ORCID: 0000-0002-3970-4406

ARTICLE INFO

Article Type: Research Article
Received: 19.12.2022
Accepted: 5.04.2023
Published: 30.06.2023
Month/ year: 6/2023
Citation: Kircaburun, K., Tosuntaş, Ş. B., Emirtekin, E., Koç, G., Bahtiyar, M., & Griffiths, M. D. (2023). Social anxiety and social media addiction among emerging adults: The mediating role of 'sofalsing'. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 1(1), 13-19.

ABSTRACT

Social media addiction (SMA) has been shown to associate with the compensation of real-life social interaction. Concerning this, the present study investigated the social and communication aspects of SMA. 'Sofalsing' is a term that emerged from the combination of the words 'sofa' and 'socializing', and can be described as the preference of online social interaction rather than going out and physically meeting individuals. The present study tested the mediating role of sofalsing on the well-established relationship between social anxiety and SMA. The participants comprised 604 university students (51% female; $M_{age} = 20.61$ years, $SD = 2.49$; range = 17 to 45 years) who completed an online survey. Path analyses indicated that sofalsing partially mediated the relationship between social anxiety and SMA. The present study suggested new phenomena among emerging adults and warrants further examination of its impact on mental health and wellbeing.

Keywords: sofalsing, social media addiction, social anxiety

Yetişkinler arasında sosyal kaygı ve sosyal medya bağımlılığı: 'Sofalsing'in aracı rolü

ÖZET

Sosyal medya bağımlılığının (SMB), gerçek hayattaki sosyal etkileşimin telafisi ile ilişkili olduğu gösterilmiştir. Bununla bağlantılı olarak, bu çalışma SMB'nin sosyal ve iletişimsel yönlerini araştırmıştır. 'Sofalsing', 'sofa' ve 'socializing' kelimelerinin birleşiminden ortaya çıkan bir terim olup, dışarı çıkıp bireylerle fiziksel olarak görüşmek yerine çevrimiçi sosyal etkileşim tercihi olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada, sosyal kaygı ve SMB arasındaki bilinen ilişki üzerinde 'sofalsing' in aracı rolü test edilmiştir. Katılımcılar, çevrimiçi bir anketi dolduran 604 üniversite öğrencisinden (%51 kadın; $M_{age} = 20.61$ yıl, $SD = 2.49$; aralık = 17 ila 45 yıl) oluşmaktadır. Yol analizleri, sofalize olmanın sosyal kaygı ile SMA arasında kısmi bir aracı olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, gelişmekte olan yetişkinler arasında var olan yeni bir fenomen ileri sürmekte ve bunun ruh sağlığı üzerindeki etkisinin daha fazla incelenmesine dikkati çekmektedir.

Anahtar kelimeler: sosyalize olma, sosyal medya bağımlılığı, sosyal kaygı

Introduction

The use of social media platforms has become one of the most popular leisure activities that attracts millions of users across the world. Currently, more than two-thirds of everyone living in the world actively use social media (Wong, 2023). Despite the many benefits of social media use, research has consistently shown that a small minority of users appear to experience problems related to excessive social media use (Kuss & Griffiths, 2017). One of the most well-documented adverse consequences is social media addiction (SMA). SMA refers to being preoccupied with social media, having a strong motivation to use social media, and spending excessive time on social media, leading to impairments in social, personal and/or professional life, as well as poor psychological health and well-being (Andreassen & Pallesen, 2014). SMA can create significant emotional, relational, health-related, and performance problems (Andreassen, 2015). These detrimental effects of SMA on individuals have led researchers to investigate possible predictors of it in order to develop effective prevention and intervention strategies.

According to the Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model of internet-use disorders (Brand et al., 2016), social anxiety is one of the core psychopathological characteristics that has consistently been shown to associate with different types of internet use disorders. In addition to theoretical models, a cross-sectional examination among a college student sample showed that social anxiety was positively related to problematic (i.e., addictive) Facebook use among those with moderate to high level of need for social assurance (Lee-Won et al., 2015). Psychopathological symptoms, including depression and social anxiety, have been directly and indirectly associated with SMA via self-regulation and internet use expectancies of avoidance and positive reinforcement (Wegmann et al., 2015). Consequently, it is now both theoretically and empirically established that socially anxious individuals are at higher risk for becoming addictive users of online platforms especially social networking sites (Kuss & Griffiths, 2011).

The social skills model asserts that individuals who perceive themselves as deficient in social skills invest excessive time in online use in attempts to use online social interaction as compensation for their lack of face-to-face interaction (Caplan, 2005). Socially anxious individuals prefer online social interaction to real-life face-to-face communication because it facilitates higher anonymity, increased ability to have control over self-presentation, and lower perceived social risk (Walther, 2007). Despite this widely addressed assumption, the mediating role of preference for online social interaction to face-to-face communication in the relationship between social anxiety and SMA has yet to be investigated.

Recently, a new term, 'sofalsing', has been used to refer to the preference of online social interaction. Sofalsing derives from a combination of the words 'sofa' and 'socializing', and refers to the use of the internet or other electronic devices (e.g., texting, e-mail, social media messaging, status updates, tweets) for socializing with individuals from home rather than in-person (Collins Dictionary, 2019). Increasing numbers of individuals choose to engage in sofalsing rather than go out to meet others even when there is time to see individuals face-to-face (Realwire, 2010). Different motivations lead individuals to sofalsise rather than socialize in-person, including convenience, laziness, multitasking, time pressure, the expense of going out and/or to avoid lengthy conversations (Macmillan Dictionary, 2019).

However, individuals' sofalsing may also be related to their elevated social anxiety, given that socially anxious individuals may find it easier to communicate via an online medium (Caplan, 2007). The compensatory internet use model (Kardefelt-Winther, 2014) suggests that individuals tend to use the internet to compensate for their lack of offline needs. Successful and repeated attempts to compensate for these needs may lead to addictive online use. Based on this assumption, those with higher social anxiety may prefer online communication and become sofalsisers to compensate for their problems in offline social interaction and self-expression deficit.

Furthermore, given that (i) using social media platforms greatly facilitates sofalsing (e.g., instant messaging), and (ii) using social media with the motivation to obtain social gratification is positively associated with greater SMA (Kircaburun et al., 2020), it is expected that sofalsing would mediate in the relationship between social anxiety and SMA. To date, there has been only one empirical investigation of the relationships between social anxiety, SMA, and sofalsing (i.e., Tosuntaş et al., 2020). The study reported that social media addiction fully mediated the relationship between social anxiety and sofalsing, and that SMA should predict sofalsing.

However, based on the aforementioned theoretical rationale, it is hypothesized here that sofalising should mediate the relationship between social anxiety and SMA. Extant literature suggests that underlying motivations are predictive of addictive use of online activities. For instance, meeting new people and socializing was one of the motivational factors of SMA in a cross-sectional study (Kircaburun et al., 2020). Based on the existing evidence, it is logical to assume that motivations (e.g., preference for online social interaction) should be examined as a predictor and/or mediator variable when considering SMA. From this perspective, the present study is an update on the rationale of the aforementioned study (Tosuntaş et al., 2020).

Consequently, the present study examined the mediating role of sofalising in the relationship between social anxiety and SMA. Furthermore, the aforementioned pathways were examined among a total sample, and among men and women separately. Existing studies suggest that there may be differences in study variables according to participants' gender. For instance, females report more addictive use of technological applications involving higher social interaction and more online self-disclosure than males (Andreassen et al., 2016; Schouten et al., 2007).

More specifically, based on the aforementioned theoretical and empirical rationale, the following four hypotheses (H_s) were investigated: (i) social anxiety would be directly positively related to SMA (H_1); (ii) social anxiety would be directly positively related to sofalising (H_2); (iii) social anxiety would be indirectly positively related to SMA via sofalising; and (iv) sofalising would be directly positively related to SMA. Daily time spent using social media was also included as a control variable. Frequency of daily use of a specific application (e.g., social media) has been shown to be the most consistent indicator of addictive use of that particular application (Griffiths et al. 2014). Therefore, frequency of daily social media use was included into the analysis as a predictor of SMA.

Method

Participants and procedure

A total of 604 university students (51% female; $M_{age} = 20.61$ years, $SD = 2.49$; range = 17 to 45 years) who had active social media accounts participated in the study by completing an online survey. The study was promoted in different online courses of a Turkish university's distance learning center. Students gave their informed consent acknowledging that participation in the study would be voluntary and anonymous, and that they would not be rewarded for participation. Ethical approval for the study was received from the first author's university ethical board before the recruitment of the participants, and complied with the Declaration of Helsinki.

Measures

Sofalising Scale (SS): The SS (Tosuntaş et al., 2020) comprises 11 items that assess sofalizing. Items are rated on a five-point Likert scale ranging from "never" to "always". The SS has two sub-dimensions which are online displacement (e.g., "I prefer meeting with my friends online rather than outside") and social compensation (e.g., "I feel like I am socializing while communicating in online contexts"). Higher scores indicate higher sofalising. Internal consistency was excellent in the present study ($\alpha=.91$).

Bergen Social Media Addiction Scale (BSMAS): The BSMAS (Andreassen et al., 2016), which is an adaptation of the Bergen Facebook Addiction Scale (Andreassen et al., 2012), was used to assess SMA. The BSMAS comprises six items (e.g., "How often during the last year have you felt an urge to use social media more and more?") rated on a five-point Likert scale from "never" to "always". Higher scores indicate higher social media addiction. Internal consistency was very good in the present study ($\alpha=.87$).

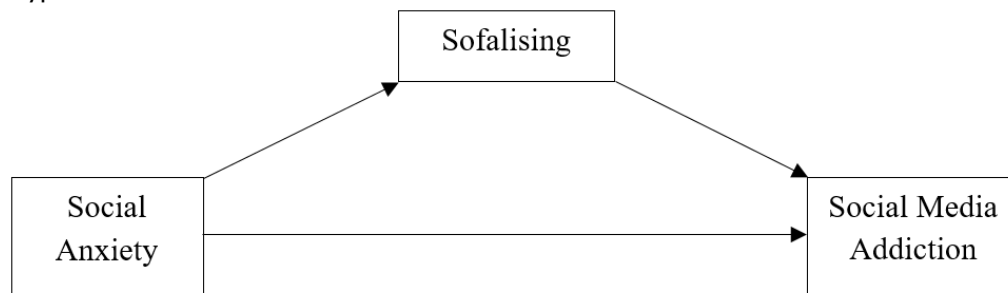
Social Anxiety Scale Short Form (SAS-A): The SAS-A (Nelemans et al., 2017) comprises 12 items and assesses social anxiety. Items are rated on a five-point Likert scale from "never" to "always". The SAS-A has three factors which are social avoidance and distress-new (e.g., "I get nervous when I meet new people"), fear of negative evaluation (e.g., "I worry about what others think of me") and social avoidance and distress-general (e.g., "I'm afraid to invite others to do things with me because they might say no"). Higher scores indicate higher social anxiety. Internal consistency was excellent in the present study ($\alpha=.95$).

Daily time spent using social media: The daily time spent using social media was assessed using an item ("How much daily time do you spend using social media on average?") on a six-point scale from "never" to "more than four hours". Higher scores indicate higher daily time spent using social media.

Statistical analysis

In the data analysis, frequencies, descriptive tests, *t*-tests, and Pearson correlations were conducted using SPSS 23.0. Path analysis was conducted using AMOS 23.0 software. Path analysis was carried out using the bootstrapping method with 5000 bootstrapped samples and 95% bias-corrected confidence intervals. In order to determine goodness of fit of the model, root mean square residuals (RMSEA), standardized root mean square residuals (SRMR), comparative fit index (CFI), and goodness of fit index (GFI) were utilized. According to Hu and Bentler 1999, RMSEA and SRMR lower than 0.05 is good and RMSEA and SRMR lower than 0.08 is adequate; CFI and GFI higher than 0.95 is good and CFI and GFI higher than 0.90 is acceptable.

Figure 1. Hypothesized model.



Results

Mean scores, standard deviations, and Pearson correlation coefficients are shown in Table 1. All study variables were positively (moderately to strongly) correlated. Furthermore, *t*-tests were used to assess gender differences on study variables. Females had higher scores on the BSMAS ($t[602]=1.72, p > .05$) and the SAS-A ($t[602]=.43, p > .05$) compared to males, and males had higher scores on the SS ($t[602]=-1.17, p > .05$), although none of these differences were statistically significant. Furthermore, in the correlation analysis, social media addiction was positively correlated with social anxiety, sofalising, and daily time spent using social media (Table 1).

Table 1. Mean scores, standard deviations, and Pearson correlation coefficients of the study variables

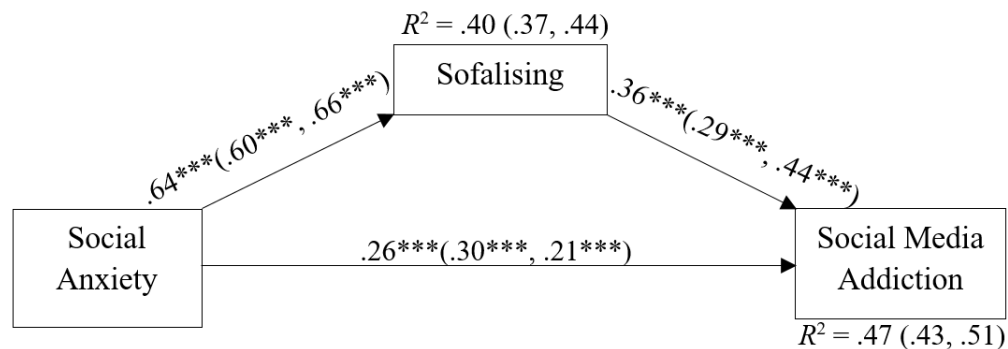
	1	2	3	4
1. Social media addiction	-			
2. Sofalising	.58***	-		
3. Social anxiety	.51***	.63***	-	
4. Daily social media use time	.40***	.19***	.09*	-
Mean	2.33	2.09	2.08	
SD	.94	.83	.92	

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

In order to examine the total, direct, and indirect effects of independent and mediator variables on outcome variable, path analyses were conducted (Figure 1). A saturated model was used for path analysis. Therefore, all fit indices were perfect. This was expected given the present study used path analysis but not structural equation modeling. All hypotheses (H_1 - H_4) were supported. Social anxiety was both directly ($\beta = .26, p < .001$; 95% CI [.14, .38]) and indirectly ($\beta = .23, p < .001$; 95% CI [.15, .31]) associated with SMA via sofalising among total sample (Figure 2). Among females, social anxiety was directly ($\beta = .30, p < .001$; 95% CI [.17, .43]) and indirectly associated with SMA via sofalising ($\beta = .18, p < .001$; 95% CI [.10, .26]), while among males, social anxiety was directly ($\beta = .21, p < .001$; 95% CI [.08, .35]) and indirectly associated with SMA via sofalising ($\beta = .29, p < .001$; 95% CI [.21, .39]). Daily time spent using social media was also included as a control variable for SMA and it was positively related to SMA ($\beta = .27, p <$

.001). The tested model partially explained the relationship between social anxiety and SMA (Table 2). There were no significant gender differences among associations in the model.

Figure 2. Final model of the significant path coefficients among variables.



Note. The values out of the brackets represent the standardized path coefficients among the total sample. The values on the left side in brackets represent the standardized path coefficients among females, whereas values on the right side describe path coefficients among males. *** $p < .001$

Table 2. Standardized estimates of total, direct, and indirect effects on social media addiction

	Effect (S.E.)		
	All (n = 604)	Females (n = 306)	Males (n = 298)
Social anxiety → SMA (total effect)	.49***(.04)	.48***(.06)	.50***(.05)
Social anxiety → SMA (direct effect)	.26***(.05)	.30***(.08)	.21***(.08)
Social anxiety → Sofalising → SMA (indirect effect)	.23***(.04)	.18***(.05)	.29***(.04)

Note: SMA = Social media addiction; *** $p < .001$

Discussion

The present study examined the mediating role of sofalising in the relationship between social anxiety and SMA. This is the first study to investigate socially anxious individuals' elevated engagement in SMA considering sofalising. Social anxiety was directly related to SMA among the total sample, males, and females, and indirectly via sofalising among total sample, females, and males. The results supported all four hypotheses.

Social anxiety was directly associated with SMA. This finding is in line with the previous empirical studies (Lee-Won et al., 2015; Tosuntaş et al., 2020; Wegmann et al., 2015) and theoretical propositions (Brand et al., 2016; Kardefelt-Winther, 2014) which have asserted that psychopathological dispositions and compensatory use of social media lead to SMA. Socially anxious individuals tend to be less confident presenting themselves and creating a positive impression on others in face-to-face communication. These perceived shortcomings can facilitate the preference for online virtual and/or mediated communication over offline real-life interactions (Weinstein et al., 2015). Higher SMA among socially anxious participants might also be related to their passive use and their social interaction compensation (Tosuntaş et al., 2020).

Sofalising was a positive mediator between social anxiety and SMA. This is consistent with a previous study that found that preference for online social interaction was moderately associated with addictive internet use (Casale et al., 2015). Socially anxious participants engaged in higher sofalising, and in turn, more sofalisers had elevated SMA. Online applications facilitate the managing and handling of different tasks. Individuals can choose to communicate from home rather than face-to-face because online interaction is often more convenient, demanding less physical effort, facilitating multitasking, and providing higher control over the communication process. These positive aspects can exacerbate the increasing use of socializing via mediated communication rather than meeting individuals face-to-face. This compensation of social gratification could lead to preoccupation with social media and SMA (Kircaburun et al., 2020). Furthermore,

socially anxious individuals could easily become persistent sofalisers because online interaction promotes higher control over the communication process, enabling individuals to hide negative aspects of their behavior and alleviate their anxiety for social interaction (Huan, Ang, & Chye, 2014).

Limitations and conclusion

The present study is not without limitations. First, the data were collected via self-report online surveys which are susceptible to various response biases. Future studies could utilize qualitative designs for more in-depth findings. Second, the study's cross-sectional nature makes it impossible to draw causal links between variables. Cohort studies that use longitudinal design could be used to clarify the directions of the relationships explored in the present study. Third, the study used a convenience sample of Turkish emerging adults from a single university, which prevents the generalizability of the findings. Future studies should test and replicate the present findings, including participants from different age groups, different target groups (i.e., non-student samples), and cultures.

Despite its limitations, the present study is the first to investigate sofalising empirically and test its mediating role between social anxiety and SMA. The findings of the present study suggest that socially anxious individuals are more likely to be sofalisers who engage in SMA more than those with lower social anxiety levels. The present study posits new concepts that may help understand the risky use of social mediums among individuals who suffer from social skill problems in their real (offline) lives

References

- Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports, 2*, 175-184. <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0056-9>
- Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D.J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E. & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors, 30*, 252-262. <http://dx.doi.org/10.1037/adb0000160>
- Andreassen, C. S., & Pallesen, S. (2014). Social network site addiction-an overview. *Current Pharmaceutical Design, 20*, 4053-4061. <https://doi.org/10.2174/13816128113199990616>
- Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook addiction scale. *Psychological Reports, 110*, 501-517. <https://doi.org/10.2466/02.09.18.PRO.110.2.501-517>
- Brand, M., Young, K. S., Laier, C., Wöfling, K., & Potenza, M. N. (2016). Integrating psychological and neurobiological considerations regarding the development and maintenance of specific Internet-use disorders: An Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 71*, 252-266. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.033>
- Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic Internet use. *Journal of Communication, 55*, 721-736. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2005.tb03019.x>
- Caplan, S. E. (2007). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. *CyberPsychology & Behavior, 10*, 234-242. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9963>
- Casale, S., Fiovaranti, G., & Caplan, S. (2015). Online disinhibition. *Journal of Media Psychology, 27*, 170-177. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000136>
- Collins Dictionary (2019). Definition of sofalising-sofalizing. Retrieved December 16, 2022, from: <https://www.collinsdictionary.com/submission/13524/Sofalising-Sofalizing>.
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J., & Demetrovics, Z. (2014). Social networking addiction: an overview of preliminary findings. In K. Rosenberg & L. Feder (Eds.), *Behavioral addictions: Criteria, evidence and treatment* (pp. 119–141). New York: Elsevier.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huan, V. S., Ang, R. P., & Chye, S. (2014). Loneliness and shyness in adolescent problematic internet users: The role of social anxiety. *Child & Youth Care Forum, 43*, 539-551. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9252-3>
- Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior, 31*, 351-354. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059>
- Kircaburun, K., Alhabash, S., Tosuntaş, Ş. B., & Griffiths, M. D. (2020). Uses and gratifications of problematic social media use among university students: A simultaneous examination of the Big Five of personality

- traits, social media platforms, and social media use motives. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18(3), 525-547. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9940-6>
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction – A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8, 3528-3552. <https://doi.org/10.3390/ijerph8093528>
- Kuss, D. J. & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14, 311. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
- Lee-Won, R. J., Herzog, L., & Park, S. G. (2015). Hooked on Facebook: The role of social anxiety and need for social assurance in problematic use of Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18, 567-574. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0002>
- Macmillan Dictionary (2019). Definition of sofalising. Retrieved December 16, 2022, from: <https://www.macmillandictionary.com/buzzword/entries/sofalizing.html>.
- Nelemans, S. A., Meeus, W. H., Branje, S. J., Van Leeuwen, K., Colpin, H., Verschueren, K., & Goossens, L. (2019). Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A) Short Form: Longitudinal measurement invariance in two community samples of youth. *Assessment*, 26, 235-248. <https://doi.org/10.1177/1073191116685808>
- Realwire (2010). 'Sofalising' the new socialising? Retrieved December 16, 2020, from: <https://www.realwire.com/releases/Sofalising-the-new-Socialising>.
- Schouten, A. P., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Precursors and underlying processes of adolescents' online self-disclosure: Developing and testing an "Internet-attribute-perception" model. *Media Psychology*, 10, 292-315. <https://doi.org/10.1080/15213260701375686>
- Tosuntaş, Ş. B., Karadağ, E., Emirtekin, E., Kircaburun, K., & Griffiths, M. D. (2020). Sofalizing and its relationship with social media addiction and psychosocial factors: A new phenomenon among emerging adults. *The Social Science Journal*. Epub ahead of print. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1809900>
- Walther, J. B. (2007). Selective self-presentation in computer-mediated communication: Hyperpersonal dimensions of technology, language, and cognition. *Computers in Human Behavior*, 23, 2538-2557. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.05.002>
- Wegmann, E., Stodt, B., & Brand, M. (2015). Addictive use of social networking sites can be explained by the interaction of Internet use expectancies, Internet literacy, and psychopathological symptoms. *Journal of Behavioral Addictions*, 4, 155-162. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.021>
- Weinstein, A., Dorani, D., Elhadif, R., Bukovza, Y., Yarmulnik, A., & Dannon, P. (2015). Internet addiction is associated with social anxiety in young adults. *Annals of Clinical Psychiatry*, 27, 4-9. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n9p23>
- Wong, B. (2023). Top social media statistics and trends of 2023. Retrieved June 17, 2023, from <https://www.forbes.com/advisor/business/social-media-statistics/>

An investigation of postgraduate theses involving the use of flipped classroom model in science fields

Senem ÇOLAK YAZICI^{1*}, Barış GÜNDOĞDU²

¹Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Düzce, Türkiye, ORCID: 0000-0002-2326-8996

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Düzce, Türkiye, ORCID: 0000-0001-5384-

7502

ARTICLE INFO

Article Type: Research Article
Received: 3.1.2023
Accepted: 12.5.2023
Published: 30.06.2023
Month/ year: 6/2023
Citation: Yazıcı, S. Ç., & Gündoğdu, B. (2023). Fen bilimleri alanlarında ters yüz sınıf modeli yönteminin kullanımını içeren lisansüstü tezlerinin incelenmesi. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 1(1), 20-35.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine postgraduate theses in the field of science education from different variables in relation to the flipped classroom model, which has gained importance in today's educational context with the integration of technology. The research was conducted using the descriptive content analysis method, which is one of the qualitative research designs, and included 25 theses published between 2016 and 2022. The theses were examined based on different variables including the year of publication, the university where they were published, the type of thesis, keywords used in the theses, sample group, duration of implementation, measurement method, distribution according to science domains, web 2.0 tools used, variables investigated, and the results obtained. It was observed that the majority of theses (f: 8; 32%) were published in 2020. Theses focusing on the flipped classroom model in the field of education were mostly published at Akdeniz University (f: 2; 8%), and they primarily involved science teacher candidates. Seventh-grade students were the most preferred sample group (f: 5; 20%), and the majority of theses (f: 12; 48%) were conducted with a sample size ranging from 31 to 60. In experimental applications, a duration of 6 weeks was most commonly preferred (f: 7; 28%), and theses were generally written using a mixed method (f: 11; 44%) and focused on topics within the scope of science subjects (f: 13; 52%). The most frequently selected thesis topics were related to force and energy, and matter and change units, each with a frequency of 2 (8%). The most commonly used web 2.0 tool was Edpuzzle (f: 7; 15.6%). Among the dependent variables examined in the theses, achievement (f: 10; 27.7%) and attitude (f: 4; 11.1%) were the most frequently studied, and it was concluded that the use of the flipped classroom model had a successful impact on 18 out of the total of 22 variables investigated. Based on the findings, it is considered important to contribute studies that apply different variables of the flipped classroom model to different sample groups in the literature on technology-integrated classroom models.

Keywords: The flipped classroom model, chemistry education, biology education, physics education, technology integration in education

Fen bilimleri alanlarında ters yüz sınıf modeli yönteminin kullanımını içeren lisansüstü tezlerinin incelenmesi

ÖZET

Çalışmanın amacı teknolojinin eğitime entegrasyonunun önem kazandığı günümüzde ön plana çıkan ters-yüz sınıf modeline yönelik alanyazında yer alan fen bilimleri alanındaki lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden betimsel içerik analizi yöntemine göre yürütülmüş olup, 2016-2022 yılları arasında yayınlanan 25 tez araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Tezler, yayımlanma yılı, yayınlanan üniversite, tezin türü, tezlerde kullanılan anahtar kelimeler, örneklem grubu, uygulama süresi, ölçme yöntemi, fen

alanlarına göre dağılımı, kullanılan web 2.0 aracı, araştırılan değişkenler ve elde edilen sonuçlar olmak üzere farklı değişkenlere göre incelenmiş olup en fazla tezin 2020 (f:8;%32) yılında yayınlandığı görülmüştür. Eğitim alanında ters-yüz sınıf modelini konu alan tezler en fazla Akdeniz Üniversitesi'nde (f:2;%8) yayınlanmış olup, incelenen tezlerde ağırlıklı olarak Fen bilimleri Öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Örneklem grubu olarak en fazla 7. sınıf öğrencileri (f:5; 20) tercih edilirken ve en fazla 31-60 (f:12;%48) arası örneklem sayısı ile çalışılmıştır. Deneysel uygulamalarda en fazla 6 hafta (f:7;%28) tercih edilirken, tezlerin yazımında genel olarak karma yöntem (f:11;%44) kullanılarak, fen bilimleri dersi kapsamındaki (f:13;%52) konular üzerine çalışılmıştır. En fazla 2'şer frekans (%8) ile kuvvet ve enerji ile madde ve değişim ünitelerinin tez konusu olarak seçildiği görülürken, en fazla kullanılan web 2.0 aracı Edpuzzle'dır (f:7;%15,6). Tezlerde en fazla incelenen bağımlı değişkenler başarı (f:10; %27,7) ve tutum (f:4; %11,1) olup toplamda incelenen 22 değişkenden 18 tanesi üzerine ters-yüz sınıf modeli kullanımının etkisinin sonucunun başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular eşliğinde teknoloji entegre sınıf modellerinden ters yüz sınıf modeline yönelik farklı değişkenlerin farklı örneklem grupları üzerine uygulandığı çalışmaların alanyazına kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Ters-yüz sınıf modeli, kimya eğitimi, biyoloji eğitimi, fizik eğitimi, eğitime teknoloji entegrasyonu

Giriş

21.yüzyılın dünyasında teknoloji alanındaki gelişmeler hayatımızın her alanında etkisini ciddi şekilde hissettirmektedir (Kocabatmaz, 2016). Ortaöğretim programlarında da açıkça belirtildiği şekli ile günümüzde öğrenene teknolojik ve dijital yetkinlik kazandırılması artık eğitimin beklenen çıktıları arasında yer almaktadır (MEB, 2018). Hayatın her alanında, teknolojiyi yaşamının bir parçası kabul eden bir gençliğin eğitimde de teknolojik imkânlardan yararlanması ve aktif birer kullanıcısı olması beklenmektedir. Z kuşağı olarak adlandırılan ve internet dünyasına doğmuş olan günümüz öğrencileri geçmişe oranla daha hızlı bir şekilde bilgiye erişebilen, hızlı bir şekilde öğrenen ve yeniliği isteyen bir gençliktir (Twenge, Campbell, Hoffman, ve Lance, 2010). Bu bilgiler değerlendirildiğinde teknolojinin eğitimde etkili şekilde kullanılması ihtiyaçtan çıkıp bir mecburiyet haline gelmiştir.

Özellikle pandemi nedeniyle ortaya çıkan zorunlu uzaktan eğitim sürecindeki zorunluluklarda göz önünde bulundurulduğunda eğitim teknolojisi alanında şu an güncel kullanılmakta olan birçok farklı yeni yaklaşım ortaya çıkmış ve eğitim dünyasının kullanımına sunulmuştur (Bozkurt, 2020). Zorunlu uzaktan eğitim döneminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA), sanal laboratuvarlar, web 2.0 araçları, ZOOM, vb. uygulamalar sıklıkla kullanılmıştır (Arslan ve Şumuer, 2020). Ülkemizde resmi olarak bu süreç ilk ve ortaöğretim düzeyinde uzaktan eğitim EBA platformu ve EBA-TRT ortaklığı şeklinde yürütülmüştür (Aydın, 2020; MEB, 2020b). Bunun yanında birden fazla uygulama ile sanal sınıflar (ZOOM, Microsoft Teams, Google Meet vb.) oluşturulmuş ve eğitim öğretim desteklenmiştir.

Pandemi sonrası zorunlu uzaktan eğitim sürecini verimli olarak geçirmiş öğretmen ve öğrenciler için teknolojinin eğitim dünyasının ayrılmaz bir parçası haline gelmesi beklenmektedir. Bu bağlamda harmanlanmış öğrenme ve hibrit öğrenme modeline doğru bir yönelim olması beklenebilir. Tüm bu bilgiler ışığında harmanlanmış öğrenme, ters yüz edilmiş/dönüştürülmüş öğrenme kavramlarını içeren öğretim tasarımı yapılması ilerleyen dönemlerdeki eğitim çıktıları açısından önem kazanmaktadır (Bozkurt, 2020).

Ters-yüz edilmiş/dönüştürülmüş (flipped classroom) sınıf (TES) modeli, teknoloji kullanımı ile geleneksel yöntemin ters çevrilmesiyle oluşan harmanlanmış bir öğrenme durumudur (Bishop ve Verleger, 2013; Roehl, Reddy, ve Shannon, 2013). Geleneksel yaklaşımda, öğretmen konuyu sınıf ortamında öğrenciye aktarır, konunun anlamlı veya kalıcı hale getirilmesi ise genellikle öğrenci tarafından sınıf dışında ödev şeklinde gerçekleştirilir. Bir başka ifade ile geleneksel sınıf modeli öğretmen merkezlidir ve öğrenci genellikle pasif konumdadır. Bu durum ise birbirinden farklı zekâ türlerine sahip veya akranlarına göre öğrenme hızları yüksek/düşük olan öğrencilerin derslerde sıkılmalarına ve verim alamamalarına neden olmaktadır (Babaoğlu ve Yıldırım, 2011; Cooper ve Valentine, 2001). TES modelinde ise öğrenciler, dersin teorik kısmını derse gelmeden önce; ders videoları veya elektronik materyaller şeklinde evde, kütüphanede vb. istedikleri yer ve saatte inceleyebilmektedir (Kurtz, Tsimerman, ve Steiner-Lavi, 2014). Dersin teorik bölümünü kendi öğrenme hızına göre yapılandırmış öğrenci derste öğretmen rehberliğinde mini dersler, grup aktiviteleri, problem çözümleri ve farklı tür uygulamalı etkinliklerle konuyu özümseyerek anlamlandırır (Anand, 2021; Sage ve Sele, 2015). Bu yüzden TES geleneksel yöntemin tersine doğru işleyiş içeren bir modeldir (Bishop ve Verleger, 2013; Görü Doğan, 2015). TES modelinin uygulanmasında sınıf dışında etkinliğini yerine getiren öğrencinin sınıf içerisindeki etkinliklere aktif katılımı son derece önemlidir. Burada aktif katılımı sağlamak için dersin iyi bir şekilde planlanması gerekmektedir. Zorunlu uzaktan eğitim dönemi ile sıklıkla duyduğumuz TES modelinde, başarıya ulaşabilmek için sadece sınıf içerisinde etkinliklerin doğru planlanması yeterli değildir. Aynı zamanda sınıf dışında uygulanacak etkinlikleri ve öğretim materyallerini de doğru planlamak büyük önem

taşımaktadır. Ders dışında yapılacak etkinliklerin içeriklerinin yalın, tekrar edilebilir olmasının yanı sıra süreçte öğrencinin aktif olmasına özen gösterilmelidir. Bu doğrultuda özellikle öğrencilerin ilgisini çekecek sunumlar hazırlanarak öğrencilere ders materyali olarak gönderilebilir, bu şekilde uzaktan bir sınıf ortamı oluşturulabilir (Bergman ve Sams, 2012). Derse sınıf dışında hazırlanan öğrenci, sınıfa geldiğinde; konu hakkında bilgi sahibi olmuştur ve etkileşimli grup çalışmalarına dâhil olabilecek durumdadır (Sage ve Sele, 2015). Derse hazır durumda gelen öğrenci, öğretmenin anlamada zorlanan öğrencileri destekleyebilecek ek etkinlik yapmasına imkân sağlar.

TES modeli grup öğrenme ortamından bireysel öğrenme ortamına geçiş sağlayan pedagojik bir yaklaşım olmakla birlikte fen bilimleri alanındaki disiplinlere uygun olup öğrenci sayısı az veya çok tüm sınıflarda etkin şekilde yürütülebilmektedir (Anand, 2021; Seery, 2015). Özellikle fen bilimleri, fizik ve kimya derslerinde soyut kavramların somutlaştırılmasında TES modelinin kullanılması kalıcı öğrenmenin sağlanması açısından önemlidir. Öğrencilerin derse, dijital öğrenme materyallerini kendi öğrenme hızında konuyu özümseyerek gelmesi öğrencinin, öğretmen rehberliğinde yaratıcı fikirler ortaya koymasını sağlamaktadır. Öğrencinin bir zaman kısıtlaması olmadan ders materyallerini izleyebilmesi farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencileri motive edebilmektedir (Bergmann ve Sams, 2012; Görü Doğan, 2015; Ramírez, Hinojosa ve Rodríguez 2014). Bu bilgiler ışığında TES modeli fen bilimleri alanlarındaki konularda düşük öğrenci motivasyonunun artırılması konusunda kullanılabilir. Kimya alanında öğretmenlerin geleneksel sınıf modeline olan bağlılıkları TES modelinin geride kalmasına neden olmakla beraber zorunlu uzaktan eğitim dönemi ile birlikte derslerinde bu modeli kullanan öğretmen sayısı artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde kimya derslerinde TES modelinin kullanılmasının, öğrencilerin motivasyonunu ve yılsonu sınavlarındaki başarılarını artırdığını göstermiştir. Aynı zamanda özellikle kimya laboratuvar uygulamaları gibi üst düzey bilgi gerektiren durumlarda öğrencilerin daha az kaygı duymaları nedeniyle karmaşık problemleri daha kolay çözebildikleri, derse katılımın ve dersin veriminin arttığı görülmüştür (Anand, 2021; Bokosmaty, Bridgeman ve Muir, 2019; Fautch, 2015; Teo, Tan, Yan, Teo ve Yeo, 2014). Sayılan faydalarına rağmen birçok öğretmenin TES modelini bilmediği bu nedenle kullanımının az olduğu da bilinmektedir (Çolak ve Gündoğdu, 2023).

Zorunlu pandemi dönemi ile hayatımızın bir parçası haline gelen eğitime teknoloji entegrasyonu farklı öğretim yöntemleri ile kullanılmaktadır. Bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların fazlalığı güncel gelişmelerin takibini zorlaştırmaktadır. Bu çalışmada, eğitime teknoloji entegrasyon modellerinden Harmanlanmış Öğrenme türlerinden biri olan TES modeline yönelik çalışmaların bir çalışmada toplanması ve elde edilen sonuçların ve bulguların toplu halde sunulmasının bu alanda çalışma yapmayı düşünen öğretmen ve araştırmacılara ışık tutması amaçlanmıştır.

Araştırmamızın Problem Cümlesi;

“2016-2022 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yayınlanan fen bilimleri konularında (fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji) TES modelinin kullanımına yönelik yazılan tezlerin betimsel durumu ve TES modeli kullanımının sonuçları nelerdir?” problem cümlesine ilişkin betimsel bilgiler ve Fen Alanlarında TES modeli kullanımının sonuçları olmak üzere 2 kategori altında alt problemler oluşturulmuştur.

1-Tezlerle ilişkin betimsel bilgiler:

- a. YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde 2016-2022 yılları arasında yayınlanan tez sayısı kaçtır?
- b. 2016-2022 yılları arasında yayınlanan tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- c. 2016-2022 yılları arasında yayınlanan tezlerin Üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- d. 2016-2022 yılları arasında yayınlanan tezlerin kullanılan anahtar kelimelere göre dağılımı nasıldır?
- e. 2016-2022 yılları arasında yayınlanan tezlerin örneklem gruplarına göre dağılımı nasıldır?
- f. 2016-2022 yılları arasında yayınlanan tezlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
- g. 2016-2022 yılları arasında yayınlanan tezlerin uygulama sürelerine göre dağılımı nasıldır?
- h. 2016-2022 yılları arasında yayınlanan tezlerin, tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
- i. 2016-2022 yılları arasında yayınlanan tezlerin fen alanlarına göre dağılımı nasıldır?

j. 2016-2022 yılları arasında yayınlanan tezlerin fen alanlarındaki çalışma konularına göre dağılımı nasıldır?

k. 2016-2022 yılları arasında yayınlanan tezlerin ters yüz sınıflarda kullanılan teknolojik materyale göre dağılımı nasıldır?

2- Fen Alanlarında TES modeli kullanımına bağlı araştırılan değişkenlerin sonuçları;

a. 2016-2022 yılları arasında yayınlanan tezlerin incelenen bağımlı değişkenlerde elde edilen sonuçların başarı oranlarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada içerik analizi türlerinden olan betimsel içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzer verileri belirli sınırlar ve tematik bölümlere göre bir araya getirerek, okuyucusunun yorumlayabileceği şekilde bir forma dönüştürme durumu olup betimsel içerik analizi belirli bir konu ile ilgili ortaya konan çalışmaların eğilimlerinin ve çalışma sonuçlarının tanımlayıcı bir formda değerlendirilmesini içeren sistematik bir çalışmadır (Dinçer, 2018; Lin, Lin ve Tsai, 2014). Araştırmada incelenen tezlere belirli sınırlamalar getirerek Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ulusal tez veri tabanından ulaşılmıştır. Belirlenen sınırlılıklar şu şekildedir:

- ✓ Tezleri "Ters yüz sınıf modeli" anahtar kelimesi içermesi,
- ✓ Tezlerin 2016-2022 yıllarında yapılmış olması
- ✓ Tezlerin tam metinlerine erişimi olması
- ✓ Tezlerin fen bilimleri konularını içeriyor olması (fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji)

Ters yüz sınıf modeli konulu Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ulusal tez veri tabanında 2016- 2022 Mayıs ayına kadar yapılan toplam 149 tez çalışması bulunmuş olup, çalışma kapsamında belirlenen sınırlılıklara göre çalışma sayısı 25'e düşmüştür. İncelenen 25 adet tez çalışmasından doktora ve yüksek lisans tezlerine ait bulgular Excel datası olarak tablo haline getirilerek nicel veriler haline dönüştürülmüştür.

Veri Analizi

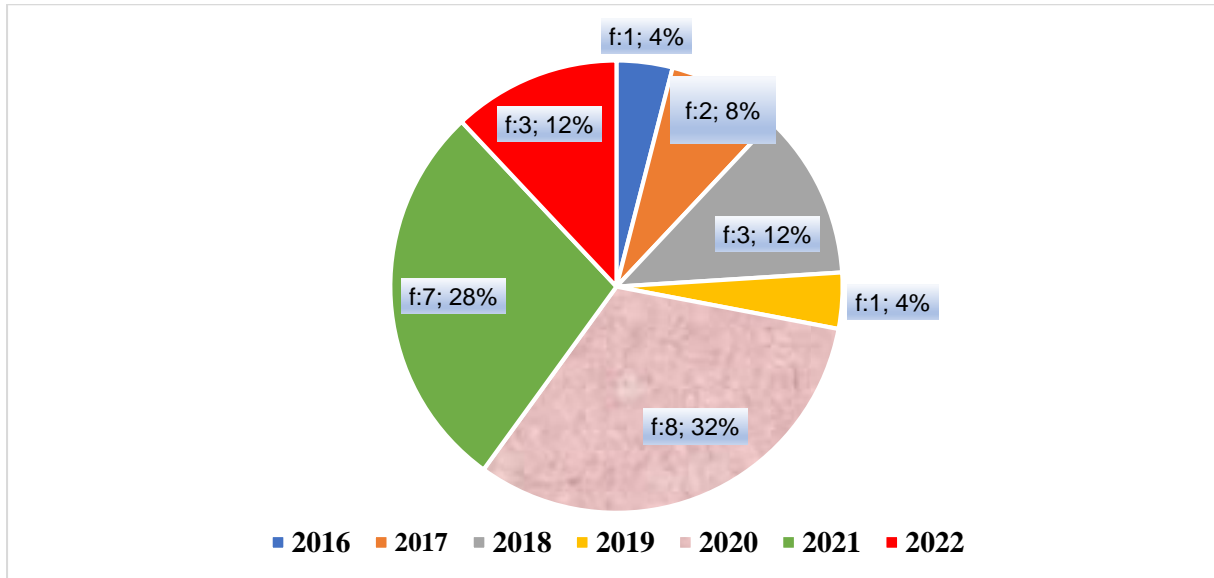
İçerik analizinin temelinde birbirine benzeyen formdaki durumları bir bütün haline getirerek okuyan kişinin anlayabileceği yalınlığa getirmektir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin içerik analizi; yayımlanma yılı, yayınlanan üniversite, tezin türü, tezlerde kullanılan anahtar kelimeler, örneklem grubu, uygulama süresi, ölçme yöntemi, fen alanlarına göre dağılımı, kullanılan web 2.0 aracı, araştırılan değişkenler ve elde edilen sonuçlar olmak üzere farklı değişkenlere göre incelenmiş olup elde edilen veriler excel datası haline getirilerek tablolaştırılmıştır. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanarak tablo ve grafiklere eklenerek sunulmuştur.

Etik Konular

Araştırma, literatür taraması, doküman inceleme, betimsel içerik analizi olduğundan "Etik Kurul İzni" alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle "Etik Kurul İznine" çalışma kapsamında yer verilmemiştir.

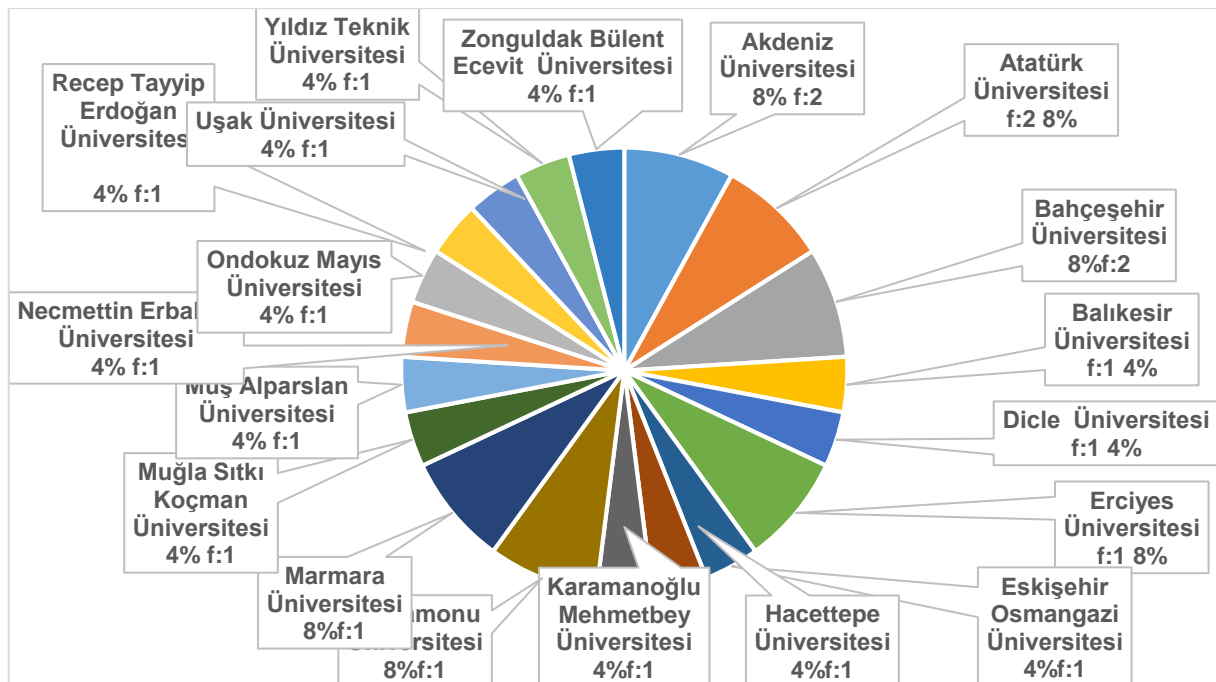
Bulgular

Bu bölümde literatür incelenmesi doğrultusunda 2016-2022 yılları arası yayınlanmış olan 25 tez, problem cümlesi kapsamında excelde her bir alt probleme ilişkin veri ayrı sayfalarda analiz edilmiştir. Elde edilen veriler pasta grafikleri veya tablo şeklinde frekansları ile birlikte sunulmuştur.



Şekil 1. Tezlerin Yayınlanma Yıllarına Göre Dağılımı

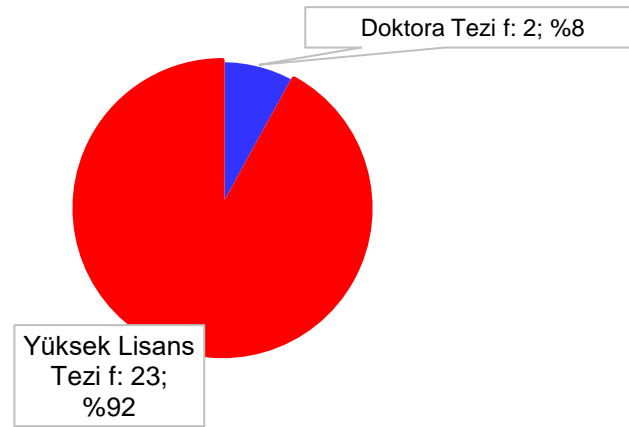
Şekil 1’de Ters yüz sınıf modelini Fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji ve fen bilimleri) alanında konu alan 25 tezin tarihlerine göre dağılımları yer almakta olup en fazla çalışma 2020 yılında sekiz (%32) frekans ile yapılmıştır (Aksoy, 2020; Coşkun, 2020; Demir, 2020; Söndür, 2020; Özdemir, 2020; Keskin, 2020; Tekin, 2020; Nacaroğlu, 2020). En fazla çalışmanın yapıldığı yıllara bir diğer yıl ise yedi (%28) frekans ile 2021 yılıdır (Coşkun, 2021; Aziz, 2021; Taşçı, 2021; Solak, 2021; Yanardağ, 2021; Derin, 2021; Kaya, 2021). Sonraki yıllarda gerçekleştirilen çalışmalara yıllara göre sıralandığında ise üç’er (%12) frekans ile 2022 ve 2018 (Karaismailoğlu, 2022; Ünlü, 2022; Ünlütürk, 2022; Kırmızıoğlu, 2018; Murat, 2018; Yurtlu, 2018), 2 (%8) frekans ile 2017 (Öztürk, 2017; Çakır, 2017), birer (%4) frekans ile 2019 (Çakar, 2019) ve 2016 (Kanbur, 2016) yılları gelmektedir.



Şekil 2. Tezlerin Yapıldıkları Üniversitelere Göre Dağılımları

Ters yüz sınıf modelinin Fen bilimleri konularında uygulanan 25 tezin yayınlandığı üniversitelere göre dağılımları incelendiğinde (Şekil 2.) Türkiye’de toplam 19 üniversitede konu ile ilgili tez yayınlandığı görülmektedir. En fazla çalışmanın iki (%8) frekans ile Akdeniz, Atatürk, Bahçeşehir, Kastamonu, Marmara

ve Erciyes Üniversitelerinde çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. 19 üniversiteden ise birer (%4) frekans ile Balıkesir, Dicle, Eskişehir Osmangazi, Hacettepe, Necmettin Erbakan, Muş Alparslan, Muğla Sıtkı Koçman, Karamanoğlu Mehmet Bey, Recep Tayyip Erdoğan, Ondokuz Mayıs, Uşak, Yıldız Teknik ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitelerinde tez yayınlanmıştır.



Şekil 3. Tezlerin Türüne Göre Dağılımı

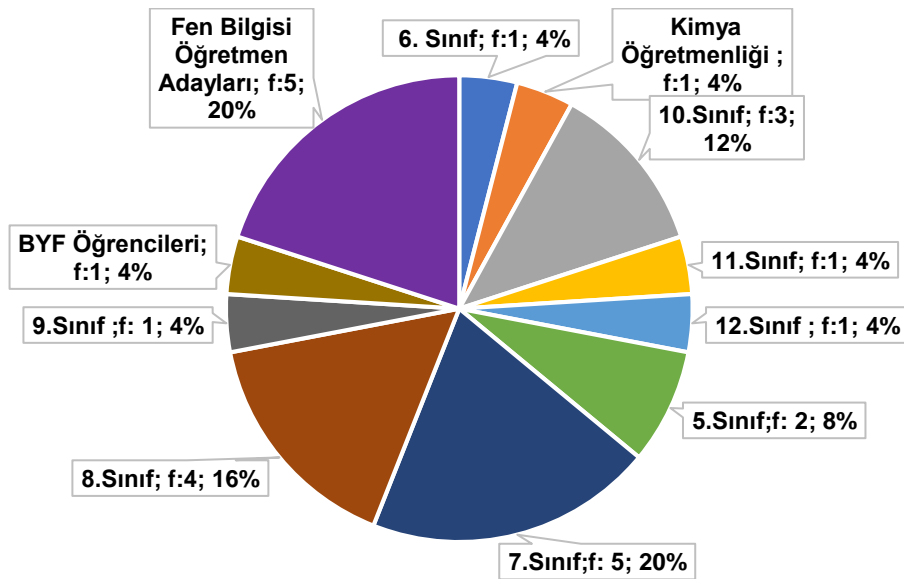
Fen alanlarını konu alan TES modeli üzerine gerçekleştirilen en fazla çalışmanın 23 (%92) frekans ile yüksek lisans derecesinde gerçekleştirildiği görülürken iki (%8) çalışma doktora tezi olarak alan yazına kazandırılmıştır (Şekil 3).

Tablo 1. Tezlerin Kullanılan Anahtar Kelimeler Göre Dağılımı

Anahtar kelime	Frekans(f)	Yüzde (%)	Anahtar kelime	Frekans(f)	Yüzde (%)
Ters Yüz Sınıf	14	18,9	Öğrenmeyi öğrenme yetkinlik ölçeği	1	1,4
Ters Yüz Sınıf Modeli	10	13,5	Covid-19	1	1,4
Akademik Başarı	7	9,5	Özel yetenekli öğrenci	1	1,4
Fen Eğitimi	4	5,4	DeneySEL model	1	1,4
Yapılandırmacı Yaklaşım	4	5,4	Kendi kendine öğrenme becerisi	1	1,4
Öz düzenleme	2	2,7	Bilimsel süreç becerileri	1	1,4
Ortaöğretim öğrencileri	2	2,7	Hibrid model	1	1,4
Kimya eğitimi	2	2,7	Öğretimsel video	1	1,4
Teknoloji ile kendi kendine öğrenme	2	2,7	Kimya öğretimi	1	1,4
Harmanlanmış öğrenme	2	2,7	Organik kimya	1	1,4
Fen öğretimi	2	2,7	Eylem araştırması	1	1,4
Zihinsel risk alma	2	2,7	Öğrenci görüşleri	1	1,4
Teknoloji	1	1,4	Fizik performans düzeyi	1	1,4
Çevre	1	1,4	Fizik dersine yönelik tutum	1	1,4
Çevre Eğitimi	1	1,4	Aynalarda yansıma ve ışığın soğrulması	1	1,4
Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği	1	1,4	İki aşamalı kavram test	1	1,4

FeTeMM	1	1,4	STEM	1	1,4
İş Birlikli Öğrenme	1	1,4	STEM eğitimi	1	1,4
Öğrenci Merkezli Eğitim	1	1,4	Bilimsel model ve anlayışlar	1	1,4
Bilimsel Epistemolojik İnanç	1	1,4	Bilgisayarca düşünme becerisi	1	1,4
21.yy Becerileri	1	1,4	Kuvvet ve hareket konusu	1	1,4
STEM Mesleklerine Yönelik İlgi	1	1,4	Asitler, bazlar ve tuzlar	1	1,4
Biyoloji Öğretimi	1	1,4	Pedogoljik alan bilgisi	1	1,4
Mitokondri	1	1,4	WEB 2.0 araçları	1	1,4
Kloroplast	1	1,4	Öğrenme kalıcılığı	1	1,4
Okul Dışı Öğrenme	1	1,4	Blok kodlama	1	1,4
Fene Yönelik Kaygı	1	1,4	Eriş	1	1,4
Fen Eğitimi	1	1,4	Tutum	1	1,4
Basit makineler	1	1,4	3D modelleme	1	1,4
Oyun park	1	1,4	Uzamsal yetenek	1	1,4
EBA	1	1,4	Açıklayıcı sıralı desen	1	1,4
Yoğunluk	1	1,4	Tinkercad	1	1,4
Aktif öğrenme	1	1,4	Somut model	1	1,4
EBA	1	1,4	Bilimin doğası	1	1,4
Yoğunluk	1	1,4	Derse katılım	1	1,4
Aktif öğrenme	1	1,4	Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği	1	1,4
Yarı yapılandırılmış görüşme formu	1	1,4	Madde ve değişim	1	1,4

Fen alanlarını konu alan TES modelini içeren tezler incelendiğinde en fazla kullanılan anahtar kelimenin 14 frekans (%18,9) ile ters yüz sınıf ve ters yüz sınıf modeli (f:10; %13,5) olduğu görülmektedir. Üçüncü sırada en fazla kullanılan anahtar kelime ise yedi frekans (%9,5) ile akademik başarı olup dördüncü sırada dörder frekans (%5,4) ile fen eğitimi ve yapılandırmacı yaklaşım yer almaktadır. İncelenen tezlerde 74 anahtar kelime kullanılmış olup tüm anahtar kelimelere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.



Şekil 4. Tezlerin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Şekil 4'de Ters yüz sınıf modelinin; Fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji ve fen bilimleri) konularında, uygulanan 25 tezin örneklem grubu dağılımları görülmektedir. Bu veriler incelendiğinde en fazla çalışmanın fen bilimleri öğretmen adayları ve 7. sınıf öğrencileri (f:5; 20) üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. 8.sınıf öğrencileri dört frekans (%16) ile en fazla çalışılan örneklem grubunda üçüncü sırada yer almakta olup, 10. sınıf öğrencileri üç frekans (%12) ile dördüncü sırada yer almaktadır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen alan yazın taramasında 5. sınıf öğrencileri ile iki (%8) çalışma yapıldığı görülmüştür. Kimya öğretmenliği öğrencileri, 6. sınıf öğrencileri, 9.sınıf öğrencileri, 11.sınıf öğrencileri, 12.sınıf öğrencileri ve Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) öğrencileri ile ise TES modeline yönelik birer (%4) çalışma tez çalışması olarak alan yazına kazandırılmıştır.

Tablo 2. Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	Frekans (f)	Yüzde (%)
01-30	6	24
31-60	12	48
61-80	4	16
81-100	2	8
100+	1	4
Genel Toplam	25	100

Tablo 2'de 2016-2022 yılları arasında yayınlanan tezlerin çalışmalarına katkı sağlayan örneklem sayıları incelenmiştir. Buna göre en fazla çalışma 12 (%48) frekans ile 31-60 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Altı (%24) frekans ile 01-30 kişi ile gerçekleştirilen çalışmalar en fazla gerçekleştirilen çalışmalar arasında ikinci sıradadır. Üçüncü sırada dört (61-80) frekans ile çalışılmış olup, iki (%8) frekans ile 81-100 kişi ile, 100 üzerinde kişi ile ise bir (%4) frekans ile çalışılmıştır.

Tablo 3. 2016-2022 yılları arasında yayınlanan tezlerin uygulama sürelerine göre dağılımı nasıldır?

Uygulama Süresi	Frekans (f)	Yüzde (%)
6 hafta	7	28
5 hafta	4	16
4 hafta	4	16
2 hafta	3	12
8 hafta	2	8
10 hafta	2	8
7 hafta	1	4
3 hafta	1	4
Belirsiz	1	4
Toplam	25	100

Araştırma kapsamında incelenen TES modelini içeren tezlerde örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen uygulama sürelerine göre karşılaştırıldığında en fazla 6 (%28) haftalık uygulama gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Deneysel çalışmada 2. Sırada 4'er (%16) frekans ile 4 ve 5 hafta geldiği görülmektedir. Tezler incelendiğinde en fazla uygulamanın 10 hafta (f:2; %8) ile gerçekleştirildiği görülürken en az uygulama süresinin 2 hafta (f:3; %12) olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 4. Tezlerin Araştırmada Kullandıkları Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Desen Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Karma Yöntem	11	44
Nicel	10	40
Nitel	3	12
Sıralı Desen	1	4
Genel Toplam	25	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırma kapsamında incelenen tezlerde en çok kullanılan araştırma yönteminin 11 (%44) frekans ile karma yöntem olduğu görülürken, nicel yöntem 10

(%40) frekans ile ikinci sırada yer almaktadır. Nitel araştırma yöntemine 25 tez çalışmasından üç (%12) tanesi yer vermişken, bir (%4) çalışmada ise sıralı desen yöntemi ile tez çalışmasının tamamlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Tezlerin Araştırmalarında Yer Verdikleri Ders Türlerine Göre Dağılımları

Dersin Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fen Bilimleri	13	52
Kimya	4	16
Biyoloji	2	8
Fen Eğitimi	2	8
Fizik	1	4
Fen Lab II	1	4
Genel Kimya	1	4
Organik Kimya	1	4
Genel Toplam	25	100

Tablo 5'te Fen Bilimleri alanında TES modeline göre yazılan tezlerin hangi derslerde ağırlıklı olarak bu yöntemi kullandıkları gösterilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde fen bilimleri alanlarında en fazla çalışmanın 13 (%52) frekans ile fen bilimleri dersinde

uygulandığı görülmüştür. İkinci sırada dört (%16) frekans ile kimya dersi gelirken üçüncü en fazla çalışmanın gerçekleştirildiği dersle ikişer (%8) frekans ile biyoloji ve fen eğitimi dersleridir. Organik kimya, genel kimya, fizik ve fen laboratuvarı derslerinde ise birer (%4) tez çalışması yazılarak literatüre kazandırılmıştır.

Tablo 6. Tezlerin Ele Aldıkları Fen Bilimleri Konularına Göre Dağılımı

Konular	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kuvvet ve Enerji	2	8
Madde ve Değişim Ünitesi	2	8
11. Sınıf Kimya Konuları (Gazlar, Modern Atom Teorisi, Sıvı Çözeltiler, Kimya ve Enerji, Hız ve Denge Bölüm-I)	1	4
Mitokondri ve Kloroplast (organeller)	1	4
Moleküler Genetik	1	4
İnsan ve Çevre	1	4
Alifatik hidrokarbonlar (alkan, alken ve alkinler)	1	4
Basınç ve Kaldırma Kuvveti	1	4
Kimyanın temel kanunları, kimyasal hesaplamalar ve mol kavramı	1	4
Organik Kimya Konuları	1	4
Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğrulması Ünitesi	1	4
Maddenin Isı ile Etkileşimi	1	4

STEM Etkinlikleri	1	4
Stereo Kimya Kavramları	1	4
Kuvvet ve Hareket Ünitesi	1	4
Asitler, Bazlar ve Tuzlar	1	4
Laboratuvar konuları	1	4
Kodlama Eğitimi	1	4
Mevsimler ve İklim ünitesi	1	4
Basit makineler ünitesi	1	4
Madde ve Isı	1	4
Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesi	1	4
Madde ve Endüstri Ünitesi	1	4
Genel Toplam	25	100

Tablo 6 incelendiğinde yazılan tezlerden sadece 1 tanesinde 11. Sınıf konularına yönelik bir çalışma yapıldığı görülmüş olup, 11. Sınıf konularından 6 farklı konu aynı tez içinde çalışılmış ve sonuçları yayımlanmıştır. Diğer tezlerde çalışılan konular incelendiğinde iki (%8) frekans ile en fazla "Kuvvet ve Enerji" ve Madde Değişim üniteleri üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Bu konular dışında kalan 11.sınıf kimya konuları (beş konu), mitokondri ve kloroplast (organeller), moleküler genetik, insan ve çevre, alifatik hidrokarbonlar (alkan, alken ve alkinler), basınç ve kaldırma kuvveti, kimyanın temel kanunları, kimyasal hesaplamalar ve mol kavramı, organik kimya konuları, aynalarda yansıma ve ışığın soğurulması ünitesi, maddenin ısı ile etkileşimi, STEM etkinlikleri, stereo kimya kavramları, kuvvet ve hareket ünitesi, asitler, bazlar ve tuzlar, laboratuvar konuları, kodlama eğitimi, mevsimler ve iklim ünitesi, basit makineler ünitesi, madde ve ısı, maddenin tanecikli yapısı ünitesi, madde ve endüstri üniteleri birer (%4) frekans ile çalışılmıştır.

Tablo 7. Tezlerin Ters Yüz Sınıflarda Kullanılan Teknolojik Materyale Göre Dağılımı

Kullanılan Teknolojik Öğretim Materyali	Frekans (f)	Yüzde (%)
Edpuzzle	7	15,6
Youtube	5	11,1
EBA	5	11,1
Araştırmacılar tarafından hazırlanan ders videoları	4	8,9
EDMODO	2	4,4
Padlet	1	2,2
Explain Everything Aracı	1	2,2
Moodle Öğrenme Yönetim Sistem	1	2,2
Socrative Web 2.0 aracı	1	2,2
Hap Yak Aracı	1	2,2
Z-kütüphane	1	2,2
Qick time	1	2,2
İmovie	1	2,2
Power Point	1	2,2
Canva	1	2,2
Araştırmacı tarafından hazırlanan WEB sitesi	1	2,2
Dijital ters yüz kitabı [I-II]	1	2,2
Quizlet	1	2,2
Wordle	1	2,2
Prezi	1	2,2
Kahoot	1	2,2

Thinglink	1	2,2
Vocaroo	1	2,2
Toondoo	1	2,2
Quiver	1	2,2
Scratch	1	2,2
Tinkercad 3D modelleme	1	2,2
Toplam	45	100,0

TES modelini konu alan tezlerin incelendiği bir diğer konu ise öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerde kullandıkları teknolojik araçlardır. Araştırma kapsamında 45 farklı uygulamanın kullanıldığı ve kullanılan uygulamaların çoğunluğunun web 2.0 araçlarından oluştuğu bulgusu elde edilmiştir. Fen bilimleri eğitiminde kullanılan ters yüz sınıf modeline ilişkin yayınlanan tezlerde en fazla tercih edilen web 2.0 aracının 7 (%15,6) frekans ile Edpuzzle uygulaması olduğu görülürken, ikinci sırada beşer (%11,1) frekans ile EBA ve Youtube gelmektedir. Bazı tezlerde (f:4; %8,9) araştırmacı tarafından hazırlanan videoların öğrencilere sunulduğu görülürken EDMODO uygulamasının da 2 (%4,4) frekans ile ters yüz sınıflarda kullanılmakta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İncelenen tezlerde yer verilen tüm materyallere Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 8. TES Modelinin Kullanımına Yönelik Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Bağımlı Değişkenlere Göre Başarı Oranları

Ölçülen Değişken	Olumlu (f)	Olumsuz (f)	Nötr (f)	Yüzde (%)
Akademik Başarı	10			27,70
Tutum	4			11,11
Problem Çözme Becerisi	2			5,55
Kavram yanlışları	2			5,55
Erişi	2			5,55
Zihinsel risk alma becerisi	1			2,77
Çevreye karşı teknoloji kullanımı	1			2,77
Motivasyon	1			2,77
21.yy. becerileri		1		2,77
Epistemolojik inanç		1		2,77
Kaygı			1	2,77
Kendi kendine öğrenme	1			2,77
Öz yeterlilik			1	2,77
Öz düzenleme				2,77
STEM eğitime yönelim	1			2,77
Model doğası anlayışı	1			2,77
Bilgisayarca düşünme becerisi	1			2,77
Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)	1			2,77
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)	1			2,77
Öğrenme Kalıcılığı	1			2,77
Öğrenmeyi Öğrenme	1			2,77
Uzamsal Yetenek	1			2,77
Toplam	32	2	2	100

Tablo 8'te TES modelinin; Fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji ve fen bilimleri) konularında, uygulanan 25 tezde ölçülen bağımlı değişkenlere göre elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu bölümde incelenen bağımlı

değişkene göre elde edilen sonucun olumlu, olumsuz veya nötr yönden etkisi hakkında bilgi verilerek, TES modelinin değişkenler üzerinde etkisi bir tabloda sunulmuştur. Bu bilgiler ışığında gerçekleştirilen tez çalışmalarında en fazla araştırılan bağımlı değişken başarı (f:10; %27,7) olup, incelenen tüm tez çalışmalarında TES modelinin başarı değişkenini arttırdığı ve bu değişkende olumlu sonuç alındığı görülmüştür. Bir sonraki en fazla araştırılan değişken tutumdur (f:4; %11,1) ve TES modelinin uygulandığı tüm tez çalışmalarında söz konusu ders modelinin öğrencilerin derse/konuya olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Problem çözme becerisi, kavram yanılgıları ve erişim değişkenleri ikiye (%5,6) frekans ile incelenmiş ve yine TES modelinin söz konusu değişkenlere etkisi pozitif yönde bulunmuştur. Çevreye karşı teknoloji kullanımı, motivasyon, kendi kendine öğrenme, STEM eğitime yönelim, model doğası anlayışı, bilgisayarca düşünme, Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), Öğrenme Kalıcılığı, Öğrenmeyi Öğrenme, Uzamsal Yetenek değişkenleri tezlerde birer (%2,8) frekans ile incelenmiş olup, TES modelinin söz konusu değişkenler üzerine olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. 21.yy. becerileri, Epistemolojik inanç değişkenleri üzerine gerçekleştirilen birer (%2,8) çalışmada olumsuz sonuç elde edilirken kaygı değişkeni (f:1; %2,8) üzerine gerçekleştirilen çalışmada TES modelinin öğrencilerin kaygısına etki etmediği (nötr etki) sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

MEB öğretim programlarında ortak olarak ifade edildiği şekli ile öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmalı, anlatılacak farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara açık olmalıdır. Elde edilecek kazanım ve açıklamaların da ilgili disiplinin yetkin, güncel, geçerli ve eğitim öğretim sürecinde hayata ilişki kurulabilecek nitelikte olması gerekmektedir (MEB Kimya 2018; MEB FBD 2018). Öğretmenin ne öğrettiğinin yanında nasıl öğrettiği de büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ders içeriğini hazırlarken öğrenme sürecine etkisi olan öğrenme ortamı, kullanılan materyaller ve öğrenenin durumu gibi özellikleri göz önünde bulundurması oldukça önemli bir durumdur. Öğrenenin; öğrenme ihtiyacı, öğrenme stili ve öğrenirken kullandığı öğrenme stratejileri dersin verimini oldukça etkilemektedir. Özellikle öğrenenin yeni bir bilgiyi yapılandırabilmesi için yeterli ön bilgiye sahip olması son derece önemli olmakla birlikte her öğrenci aynı düzey bilgi birikimine sahip değildir (Aktepe, 2005; Arslan, 2007; Kuzgun ve Deryakulu, 2009). TES modeli, öğrencinin kendi ortamında, kendi öğrenme hızında bilgiye erişmesini mümkün kılar. Sınıf ortamında her öğrencinin öğrenme hızına göre dersi anlatmak mümkün olmazken TES modelinde konuyu yapılandırarak sınıfa gelen öğrenci üst düzey aktivitelere hazır durumda bulunmaktadır (Çolak, 2023). Böylece benzer ön bilgi düzeyine sahip öğrenciler için öğretmen derste üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek aktiviteler hazırlayarak konunun öğrenme düzeyi farklı olan tüm öğrenciler tarafından özümsemesine fırsat tanıyabilir. Ön bilgiye sahip olan öğrenci kendini daha rahat ifade edebilir, yaratıcı fikirler üretebilir aynı zamanda problem çözme yetenekleri gelişir (Şahin, 2020). Öğrencinin birçok yönden gelişmesine katkı sağlayan TES modelini konu alan 2016-2022 yılları arasında YÖK Tez merkezine kayıtlı tezler incelendiğinde ilgili yıllar arasında 25 tez çalışmasının gerçekleştirildiği görülmüş olup, en fazla çalışmanın sekiz tez çalışması ile 2020 yılında alan yazına kazandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci sırada yedi çalışma ile en fazla çalışmanın 2021 yılında yapılmış olması zorunlu uzaktan eğitim döneminin ardından teknolojiyi derslerinde kullanan ve bu alandaki yetkinlikleri artan öğretmenlerin alternatif öğretim yöntemlerini derslerde kullanmaları oldukça doğaldır (Uzun, Cingöz ve Şata 2022). Tezlerin yayınlandığı Üniversiteler karşılaştırıldığında ise Türkiye’de toplam 209 Üniversiteden sadece 19 tanesinde konu ile ilgili çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. En fazla tez çalışmasının iki frekans ile Akdeniz, Atatürk, Bahçeşehir, Kastamonu, Marmara ve Erciyes Üniversitelerinden alan yazına kazandırıldığı görülürken, Balıkesir, Dicle, Eskişehir Osmangazi, Hacettepe, Necmettin Erbakan, Muş Alparslan, Muğla Sıtkı Koçman, Karamanoğlu Mehmet Bey, Recep Tayyip Erdoğan, Ondokuz Mayıs, Uşak, Yıldız Teknik ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitelerinde de konuya yönelik çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yazılan tezlerden 23 tanesi yüksek lisans tezi iken iki tanesi doktora tezidir. Tezlerde en fazla kullanılan anahtar kelime ters yüz sınıf ve ters yüz sınıf modeli iken, kullanılan anahtar kelimelerde TES modelinin öz düzenleme, kimya eğitimi, fen öğretimi, işbirlikli öğrenme, fene yönelik kaygı, pedagojik alan gibi birçok farklı anahtar kelimesi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Fen bilimleri alanlarında yazılan tezlerde yer alan hedef kitle incelendiğinde beşer frekans ile en fazla fen bilimleri öğretmen adayları ve 7. Sınıf öğrenciler ile çalışma gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitelerde gerçekleştirilen çalışmalar için üniversite öğrencilerinin kolay ulaşılabilir olması nedeni ile kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak çalışmaların ağırlıklı olarak kendi öğrencilerinden seçildiği düşünülebilir (Baltacı, 2018). Araştırmalara katkı sağlayan hedef kitle kadar örneklem büyüklüğü de evreni temsil etme açısından oldukça önemlidir. Örneklem büyüklüğü çalışmanın güvenilirliğini doğrudan etkileyen bir faktör olmakla birlikte büyük örneklem büyüklüğü anlamlı sonuçlara

ulaşılabilme ihtimalini arttırmaktadır (Keskin, 2020). Araştırma kapsamında incelenen tezlerde en fazla 12 (%48) frekans ile 31-60 arası örneklem ile çalışılmış olup ikinci sırada en fazla çalışılan örneklem büyüklüğü altı (%24) frekans ile 01-30 kişidir. İncelenen tez çalışmalarının 24 tanesinde 100 ve altı kişi ile araştırma yapıldığı sonucuna ulaşılmışken sadece 1 tez 100+ örneklem büyüklüğü ile çalışma yapılmıştır. İncelenen birçok lisansüstü tezin deneysel yöntemi kullanmış olduğu görüldüğünden uygulama süreleri incelenmiştir. En fazla uygulamalarının altı hafta ile gerçekleştirilen çalışmaların yüzde 28'ini oluşturduğu görülmektedir. Fen alanındaki konuların uzun süre işleniyor olması ve TES modelinde öğrencilerin hazırlanması ve sonrasında konunun sınıfta yapılandırma süreci olması nedeni ile genelde dört hafta ve üzeri uygulama süreleri olabilir.

Fen alanının TES modelini konu alan lisansüstü tezlerde ağırlıklı olarak, araştırma problemlerini anlamak için istatistiki eğilimleri (nicel veriler-kapalı uçlu) ve öyküler ve kişisel deneyimlerin (nitel veriler-açık uçlu) toplandığı ve bu iki yöntemin birleşmesi ile problem durumunu daha anlamlı hale getirmeyi amaçlayan karma yöntem (f:11; %44) kullanılmıştır (Creswell, 2021). Nicel (f:10; %40), nitel yöntem (f:3; %12) ve sıralı desen de (f:1; %4) tezlerde kullanılan yöntemlerdendir.

Fen bilimleri derslerinde en fazla TES modelinin Fen Bilimleri dersinde 13 (%52) frekans ile kullanıldığı ikinci sırada ise dört (%16) frekans ile kimya derslerinin geldiği görülmektedir. Bu durum özellikle fen bilimleri ve kimya derslerinde yer alan soyut kavramların somutlaştırılmasında teknolojiden faydalanmanın öneminden kaynaklanıyor olabilir. Çolak ve Gündoğdu (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kimya öğretmenlerinin kimya konularının öğretilmesinde teknolojiden yararlanılması gerektiğini düşündükleri fakat teknolojik altyapı ve hizmet içi eğitim yetersizliğinden, derslerinde kullanabilecekleri doğru materyale ulaşma güçlüğü çektiklerini ulaşabilmeleri durumunda ise kendilerinin veya öğrencilerin internete/bilgisayara ulaşım sorunu nedeniyle sorun yaşadıklarını belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin TES modeli ve derse teknoloji entegrasyon modelleri hakkında bilgilerinin olmadığı görülmüştür.

Örneklem grubu olarak ağırlıklı olarak Fen bilimleri öğretmenliği öğrencilerinin seçilmiş olması en fazla çalışmanın Fen bilimleri Derslerinde yapılmış olmasını desteklemekle birlikte kimya, biyoloji, fen eğitimi gibi diğer ders ve konularda da TES modelinin kullanılmış olması modelin fen bilimleri alanında tüm derslere uygun olması görüşünü desteklemektedir (Anand, 2021; Seery, 2015). İncelenen tezlerde ele alınan konular incelendiğinde 25 farklı konu ve ünite ele alınmış olup 1 tez çalışmasında 11. Sınıf kimya konularından Gazlar, Modern Atom Teorisi, Sıvı Çözeltiler, Kimya ve Enerji, Hız ve Denge Bölüm-I konularına yer verilmiştir. En fazla kullanılan web 2.0 aracının ise Edpuzzle uygulaması olduğu görülmektedir. Edpuzzle uygulaması ile öğretmen ders videolarını istediği şekilde yapılandırarak öğrenciye sunabilir, aynı zamanda açık uçlu sorular ekleyerek öğreneni düşünmeye sevk edebilir, bu nedenle uygulamanın fazla tercih edilmiş olabileceğini söylenebilir. Youtube ve EBA hazır içeriklerin bulunduğu ve öğrencinin istediği zaman içerikleri ulaşma imkânı tanınması açısından öne çıkan uygulamalardır. Özellikle EBA uzaktan eğitim döneminde sıklıkla kullanmış uzaktan eğitim ders materyallerindedir.

Son olarak TES modelinin incelendiği tezlerde 22 farklı bağımlı değişken araştırılmıştır. Yapmış olduğumuz çalışmada incelenen bağımlı değişkenlerden elde edilen sonuçlar tablo (Tablo 5) halinde sunulurken TES modelinin değişkenler üzerindeki etkisinin görselleştirilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, 21. Yy becerileri ve epistemolojik inanç değişkeninde TES modelinin olumsuz sonuç verdiğini göstermiştir. Kaygı ve öz yeterlilik değişkenlerinde ise TES modelinin uygulanmasının öğrencilerde bu değişkenler yönünde herhangi bir etkisi olmadığı (nötr etki) görülmektedir. Söz konusu değişkenler dışında araştırılan tüm değişkenlerde olumlu sonuçlar elde edilmiş olup, TES modelinin öğrencilerin akademik başarı, tutum, problem çözme becerisi, kavram yanılgısı, zihinsel risk alma, çevreye karşı teknoloji kullanımı, motivasyon, kendi kendine öğrenme, öz düzenleme, STEM eğitimine yönelim, model doğası anlayışı, bilgisayarca düşünme becerisi, pedagojik alan bilgisi (PAB), teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB), öğrenme kalıcılığı, öğrenmeyi öğrenme ve uzamsal yetenek değişkenlerinde olumlu sonuç verdiği görülmüştür.

Elde edilen bulgular ışığında TES modelinin öğrencilerin yapılandırmacı eğitim anlayışına göre bilgiyi yapılandırma sürecindeki ön bilginin öğrenci tarafından kendi öğrenme hızında öğrenmesine imkân sağlaması, öğrenci merkezli bir yöntem olması, öğrencinin derste üst düzey problemlerle ilgilenmesine ve öğretmenin ek etkinlikler gerçekleştirmesine imkân sağlaması gibi avantajlarının başarı, tutum, problem çözme becerisi ve kavram yanılgılarına pozitif etkisi oldukça önemlidir. Yöntemin kullanılmasında ulaşılacak birçok web 2.0 aracının bulunması aynı zamanda wordwall gibi oyunlaştırma araçları ile öğrencinin öğrenirken eğlenebilecekleri uygulamaların derse entegre edilebilmesi de yöntemin avantajlarından. Avantajlarının yanında öğretmenler tarafından yeterince bilinmiyor olması nedeniyle TES modelini içeren çalışmaların alanyazına kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, İ. (2020). Ortaokul fen öğretiminde ters yüz sınıf uygulamaları (Tez No.619992) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi].
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 15-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59538/856359>
- Anand, S. A. A. (2021). Flipped pedagogy: Strategies and technologies in chemistry education. MaterialsToday: Proceedings, 47,240-246. <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.04.133>
- Arslan, M (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40 (1) 41-61.
- Arslan, Y. & Şumuer, E. (2020). COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetim sorunları. Milli Eğitim Dergisi, 201-230. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791453>
- Aydın, E. (2020). Covid-19 döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 877-894. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787592>
- Aziz, S. K. (2021). Ters yüz öğrenme modelinin biyoloji konularını öğrenmeye etkisi: mitokondri ve kloroplast örneği (Tez No.671107) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Babaoğlu, E. ve Yıldırım, C. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetim modelleri. Education Sciences, 6 (2), 1635-1650. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19820/212090>
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 7(1), 231-274.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society For Technology In Education.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: a survey of the research. 120th American Society For Engineering Education Annual Conference and Exposition, 30, 1-18.
- Bokosmaty, R., Bridgeman, A., & Muir, M. (2019). Using a partially flipped learning model to teach first year undergraduate chemistry. Journal of Chemical Education, 96(4), 629-639. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00414>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(3), 112-142.
- Çolak Yazıcı, S. (2022). Kimya Konularında Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Kullanımı İle İlgili Tezlerin Betimsel İçerik Analizi Yöntemi ile İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (4), 1379-1396. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.22.74506-1100588>
- Çolak Yazıcı, S. ve Gündoğdu, B. (2023). Kimya Öğretmenlerinin Derslerinde Teknoloji Kullanımı ve Ters-Yüz Sınıf Modeli Kullanım Durumlarının İncelenmesi, Karadeniz 12th International Conference On Applied Sciences March 3-5, 2023 Rize
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. Educational Psychologist, 36 (3), 143-153. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_2
- Coşkun, G. (2020). Ters yüz eğitim modeliyle STEM etkinliklerinin fen bilimleri öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına ve STEM eğitime yaklaşımına yönelik etkisi (Tez No.633052) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].
- Coşkun, H. (2021). 7. sınıf kuvvet ve enerji ünitesinde ters yüz sınıf modeli destekli FeTeMM yaklaşımına dayalı tasarlanan öğrenme ortamının başarı ve motivasyona etkisi (Tez No.703155) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi].
- Creswell, J. W., & Sözbilir, M. (2021). Karma yöntem araştırmalarına giriş. Pegem Akademi.
- Çakar, V. (2019). Fizik eğitiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanılmasının öğrenme ürünleri üzerine etkisi (Tez No.567666) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi].
- Çakır, E. (2017). Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi (Tez No.456600) [Yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi]
- Demir, E. (2020). 5.sınıf fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesinde ters yüz sınıf uygulamalarının çevre bilincine etkisinin incelenmesi (Tez No.619555) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi].
- Derin, S. (2021). Madde ve endüstri ünitesinde gerçekleştirilen ters yüz edilmiş sınıf modelinin 8. sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme yetkinlikleri açısından incelenmesi (Tez No.685586) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi].
- Dinçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 176-190. DOI:10.14686/buefad.363159.
- Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 1(2), 24-48.
- Fautch, J. M. (2015). The flipped classroom for teaching organic chemistry in small classes: is it effective?. Chemistry Education Research and Practice, 16(1), 179-186. <https://doi.org/10.1039/C4RP00230J>
- Kanbur, S. (2016). Organik kimya öğretiminde ters-yüz sınıf modelinin uygulanması: bir eylem araştırması (Tez No.448417) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Karaismailoğlu, F. (2022). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilen 3D modellemenin fen bilimleri öğretmen adaylarının uzamsal yetenekleri ve akademik başarıları üzerine etkisinin incelenmesi (Tez No.731956) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Kaya, M. (2021). Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarına ve erişimine etkisi (Tez No.673396) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].

- Keskin, B. (2020). İstatistiksel güç bir araştırmanın sonuçlarına etki eder mi? örneklem büyüklüğüne nasıl karar verilmeli? Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18 157-174. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.644692>
- Keskin, E. (2020). Ters yüz sınıf yönteminin 10. sınıf öğrencilerinin kimya dersi "Asitler, bazlar ve tuzlar" ünitesindeki akademik başarılarına etkisinin incelenmesi (Tez No.623592) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Kırmızıoğlu, H. A. (2018). 11. sınıf kimya dersinin ters yüz sınıf modeli ile işlenmesi: bir durum araştırması (Tez No.523961) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayları görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(4), 14-22.
- Kurtz, G., Tsimerman, A., & Steiner-Lavi, O. (2014). The flipped-classroom approach: The answer to future learning?. European Journal of Open, Distance and E-Learning, 17(2).
- Kuzgun, Y ve Deryakulu, D. (2009). Eğitimde Bireysel Farklılıklar, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 5 (2):289-297
- Lin, T.C., Lin, T.J. and Tsai, C.C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. International Journal of Science Education, 36(8), 1346- 1372. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.864428>
- MEB. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 04.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018). Kimya dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 04.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2020b). Türkiye uzaktan eğitim istatistikleriyle dijital dünyanın listelerini zorladı. [Erişim Adresi: <http://www.meb.gov.tr/turkiye-uzaktan-egitim-istatistikleriyle-dijital-dunyanin-listelerini-zorladi/haber/21158/tr>] Erişim Tarihi: 01.08.2022
- Murat, M. (2018). Ters yüz sınıf modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin 21.yy becerileri ve bilimsel epistemolojik inançlarına etkisi (Tez No.542404) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi].
- Nacaroğlu, O. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin madde ve değişim ünitesindeki başarılarına ve öz düzenleme becerilerine ters yüz öğrenme modelinin etkisi (Tez No.664770) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Özdemir, T. (2020). Ters yüz sınıf modelinin stereokimya kavramlarının öğrenilmesine ve bilimsel modeller ile ilgili anlayışlara etkisi (Tez No.656547) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Öztürk, İ. G. (2017). Ters yüz sınıflar modelinin kullanıldığı fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi gelişimlerine etkisinin incelenmesi (Tez No.656547) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi].
- Ramírez, D., Hinojosa, C., & Rodríguez, F. (2014). Advantages and disadvantages of flipped classroom: STEM students perceptions. In 7th International Conference of Education, Research and Innovation ICERI, (Vol. 17, p. 19).
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. Journal of Family & Consumer Sciences, 105(2), 44-49.
- Sage, M., & Sele, P. (2015). Reflective journaling as a flipped classroom technique to increase reading and participation with social work students. Journal of Social Work Education, 51(4), 668-681. <https://doi.org/10.1080/10437797.2015.1076274>
- Seery, M. K. (2015). Flipped learning in higher education chemistry: emerging trends and potential directions. Chemistry Education Research and Practice, 16(4), 758-768. <https://doi.org/10.1039/C5RP00136F>
- Solak, B. (2021). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin fen bilimleri dersinde kullanılması: Maddenin ısı ile etkileşimi (Tez No.662993) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Söndür, D. (2020). STEM etkinliklerle desteklenmiş ters yüz öğrenme modelinin çeşitli değişkenlere etkisi (Tez No.664471) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Şahin, Ş. (2020). Ters yüz sınıf modeli uygulamalarının, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi [Yüksek lisans tezi Sakarya Üniversitesi].
- Taşçı, R. (2021) EBA ile desteklenmiş ters yüz sınıf uygulamasının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yoğunluk kavramını anlama düzeylerine ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi (Tez No.690294) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi].
- Tekin, D. (2020). Kimyanın temel kanunları, kimyasal hesaplamalar ve mol kavramı ünitelerinin yapılandırıcılık temelli ters yüz edilmiş sınıf modeli ile öğretimi (Tez No.618779) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Teo, T. W., Tan, K. C. D., Yan, Y. K., Teo, Y. C., & Yeo, L. W. (2014). How flip teaching supports undergraduate chemistry laboratory learning. Chemistry Education Research and Practice, 15(4), 550-567. <https://doi.org/10.1039/C4RP00003J>
- Twenge, J. M., Campbell, S. M., Hoffman, B. J., ve Lance, C. E. (2010). Generational differences in workvalues: Leisure and extrinsic value sincreasing, social and intrinsic
- Uzun, E. , Cingöz, E. & Şata, E. (2022). Türkiye'de fen bilimleri eğitiminde analogi üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarının betimsel içerik analizi. Anadolu Journal of Educational Sciences International,12 (2) , 492-519. <https://doi.org/10.18039/ajesi.926677>
- Ünlü, S. (2022). Ters yüz öğrenme modeli ile kodlama eğitiminin fen bilimleri öğretmen adaylarının erişimi ve tutumlarına etkisi (Tez No.715959) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Ünlütürk, A. Ö. (2022). Ters yüz öğrenme ile yapılandırılmış okul dışı fen eğitiminin etkililiğinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi (Tez No.711010) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Yanardağ, H. (2021). Ters yüz sınıf uygulamalarının mevsimler ve iklim ünitesinin öğretiminde 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve öğrenme kalıcılıklarına etkisi (Tez No.694341) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yurtlu, S. (2018). Fen eğitiminde ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisinin incelenmesi (Tez No.506022) [Yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi].

An examination of the 2018 high school English curriculum based on philosophical, psychological, and social considerations

Zeynep Övdür Uğurlu¹, Melek Başdal²

1 Düzce University, Email: zeynepovdur@duzce.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1812-4629

2 Bolu Abant İzzet Baysal University, Email: melekbasdal@ibu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4961-4620

ARTICLE INFO

Article Type: Research article
Received: 12.12.2022
Accepted: 5.6.2023
Published: 30.06.2023
Month/ year: 6/2023
Citation: Uğurlu, Z. Ö. & Başdal, M. (2023). An examination of the 2018 high school English curriculum based on philosophical, psychological, and social considerations.
International Journal of Düzce Educational Sciences, 1(1), 36-48.

ABSTRACT

In our globalizing and developing world, learning English is regarded as compulsory because English has now become an international language. Therefore, the Turkish Ministry of National Education has always taken a particular interest in developments throughout the world in the teaching of foreign languages and the new curriculum was started to be used in 2018. Program evaluation activities are important to assess the degree of accomplishment in an educational program, identify the efficacy of the present program, and compile some helpful data for future programs. Therefore, this study aims to examine the 2018 High School English Curriculum from philosophical, social, and psychological perspectives because the way through understanding of a program and the rationale behind the program development process includes philosophical, social, and psychological considerations. This is a qualitative study with document analysis. According to the findings, considering the philosophical foundations, the program has been designed keeping in mind the student's development, interests, and needs. Based on the social foundations, it can be claimed that the curriculum has been shaped by taking into consideration the issues of recognizing and promoting national, local, and universal culture, the problems of the society regarding language learning, the needs of the society, and the opportunities to be provided with language learning. Regarding the psychological foundations, it can be stated that the developmental characteristics of the students, their prior knowledge, readiness levels, and learning differences are considered while preparing the program.

Keywords: English curriculum, program, philosophical, social, psychological considerations

2018 lise İngilizce dersi öğretim programının felsefi, psikolojik ve sosyal temeller bakımından incelenmesi

ÖZET

Küreselleşen ve gelişen dünyamızda, İngilizce artık uluslararası dil haline geldiği için İngilizce öğrenmek zorunlu olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle T.C. Milli Eğitim Bakanlığı yabancı dil öğretiminde dünyadaki gelişmeleri her zaman özel bir ilgiyle karşılamış ve 2018 yılında yeni müfredat uygulanmaya başlanmıştır. Program değerlendirme faaliyetleri, bir eğitim programında başarı derecesini değerlendirmek, mevcut programın etkililiğini belirlemek ve gelecekteki programlar için bazı yararlı verileri derlemek için önemlidir. Bu nedenle, bu çalışma 2018 Lise İngilizce Ders Programını felsefi, sosyal ve psikolojik açılarından incelemeyi amaçlamaktadır çünkü bir programın anlaşılmasına giden yol ve program geliştirme sürecinin arkasındaki mantık felsefi, sosyal ve psikolojik temeller içermektedir. Bu çalışma doküman analizinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Elde edilen bulgulara göre, felsefi temeller dikkate alınarak program, öğrencinin gelişimi, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır. Toplumsal temeller bakımından öğretim programının ulusal, yerel ve evrensel kültürü tanıma ve tanıma, toplumun dil öğrenimine ilişkin sorunları, toplumun ihtiyaçları ve çevre sorunları dil öğrenimi ile sağlanacak fırsatları dikkate alarak şekillendirildiği söylenebilir. Psikolojik temeller ile ilgili program hazırlanırken öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin, ön bilgilerinin, hazırbulunuşluk düzeylerinin ve öğrenme farklılıklarının dikkate alındığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: İngilizce müfredatı, program, felsefi, sosyal, psikolojik temeller

Introduction

Language is a tool that allows us to share our feelings, thoughts, and ideas with others. There should be a common language that everybody can use to share how they feel and what they think. Therefore, in our globalizing and developing world, learning English is becoming necessary because English is no longer only the basis of science and technology. It has also become the international language that connects people from all over the world with different purposes. The fact that English as a foreign language tool benefits individuals and countries in cultural, political, and economic relations causes it to be widely taught in schools (Yücel et al., 2017). To teach English effectively there should be a systematic curriculum. The curriculum is a significant issue that attracts attention since it is about the systematic presentation of language and the teaching of learning (Dündar & Merç, 2017). Therefore, the Turkish Ministry of National Education has always maintained a keen interest in the advancements occurring globally in the field of foreign language teaching (Kahraman, 2012).

The main purpose of educational efforts is to give direction to people's lives and undoubtedly, in this process, there is the idea of revealing the talents and characteristics of individuals and making them a part of social life (Ersözlü et al., 2009). Today, it is impossible for a country without modern knowledge and technology to maintain its economic and political independence, and it is difficult for an education system without universal values to reach national goals in the 21st century (Akinoğlu, 2005). The education system, which has an important role in the social, cultural, political, and economic development of societies and the self-realization of individuals, has three basic elements, which are students, teachers, and programs (Akinoğlu, 2005). A good education can be achieved through well-planned and successfully well-implemented curricula that focus on effective learning (Bakiş, 2019). Hence, curriculum development becomes important in that programs are the guides which determine the way individuals are raised with the necessary qualifications (Bakiş, 2019). It is also crucial to implement an effective program to train individuals to have a good command of the international language. According to Karakaş (2019), given that curriculum documents are among the key types of documents in which judgements concerning language education policy and practice may be found, investigating them is of utmost relevance. Program evaluation studies should be conducted to assess the degree of accomplishment in an educational program, to identify the efficacy of the present program, and to obtain some helpful data for future programs.

This study is important in terms of contributing to the understanding of the fundamentals of foreign language education programs in Türkiye and to the strengths and developmental aspects of English as a foreign language teaching programs in Türkiye, in terms of shedding light to future curriculum development studies.

The Curriculum and Its Foundations

The process of planning is a core concept in learning and teaching. The etymological origin of the curriculum comes from the Latin word that means 'course' or 'track', and the most apparent interpretation of the word curriculum in the context of education, where learning is the major activity, is to see it as a course or 'plan for learning' (Taba, 1962). Concerning the curriculum development issue, planning, conducting, and evaluating are the cornerstones (Rajurkar, 2019). Program design refers to the arrangement of the key elements to lead and guide the development of the program, providing a framework for program planning (Ornstein & Hunkins, 2017). Brown (1995) summed up the components of curriculum development as needs analysis, objectives, testing, materials, teaching, and evaluation. Since curriculum development is a systematic process, one should take into consideration all these steps when developing a detailed curriculum. In the context of language teaching, a program is viewed as a collection of courses delivered within a methodology to provide language instruction and achieve some linguistic goals (Lynch, 1996).

The first basis in the examination of the English Curriculum is to examine the philosophical considerations on which the program is based and to question the soundness of the philosophical considerations. Secondly, to understand the social considerations on which the program is based, it is necessary to examine the cultural elements in the program and the elements added to the program to meet the specific needs of the society in which the program will be used. Finally, in psychological considerations one should examine the teaching approaches within a curriculum. In every curriculum, there are teaching approaches that have shaped the program, and to understand and implement the curriculum in a better way, it will be beneficial for both teachers and students to follow the path drawn by these approaches on how to conduct educational activities. Since the English curriculum is analyzed in this study, it is necessary to understand which foreign

language teaching approaches shape the curriculum. In addition, while the program is being prepared, it is necessary to consider the developmental characteristics of the group to which it will be applied, their individual differences, and learning styles.

The Historical Process of Foreign Language Education

In the historical process of foreign language education and training, the first studies were started by the Ministry of National Education Board of Education and Discipline in 1968 as a result of the cooperation with the Council of Europe for the development of programs. With the contributions of the Council of Europe, the studies in the review of the education programs and the preparation of the textbooks started in a period that continued until 1972 (Demirel, 2007). The prepared program was published in the Journal of Notifications numbered 1747 in 1973. It was emphasized that the previous curriculum and textbooks were gradually removed from the 1974-75 academic year, and it was decided to introduce new programs and textbooks and to complete this process until 1977 (MEB, 1973). In 1988-1990, it was decided to switch to the Step Based System in foreign language teaching. The Foreign Language Education Development Center (YADEM) affiliated with the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline was established and started its activities in 1988. The application of the Step Based System was terminated at the beginning of the 1989-90 academic year. (Demirel, 2007). In 1997, 8-year compulsory primary education was implemented, the pre-sixth grade foreign language preparatory class practice in Anatolian high schools was abolished, and it was decided to start foreign language teaching from the fourth grade in all primary schools (Demirel, 2005). The language development file model, which was prepared by the Ministry of National Education based on the European Language Portfolio, was sent to pilot schools for testing at the beginning of the 2002-2003 academic year. It is planned to expand this practice in all Council of Europe member countries after the 2004-2005 academic year.

Following the updating of the curriculum in Türkiye, a press release titled "On Our Curriculum Renewal and Changes" was made on 18 July 2017 by the Ministry of National Education-Board of Education and Discipline. It was stated that during the preparation phase of the new programs developed, qualitative and quantitative studies were carried out together, and studies were carried out by taking the opinions of the stakeholders. At the end of the studies, new programs were shared and used in 2018.

Related Studies

One of the current trends in English language teaching is curriculum development and evaluation studies. However, in related literature, there are not many studies about the new English course curriculum. It is possible to say that a limited number of studies have focused on obtaining the views of teachers and students about the program. However, there are numerous studies on the evaluation of previous programs.

In one study, Yücel et al. (2017) examined the English course curriculum of the last fifteen years within the framework of the various criteria by using the document analysis method. They worked on the 2006 and 2013 primary school and 2002, 2011, 2014, and 2016 high school English language curricula according to the principles of scope, gradualness, continuity, cohesion, balance, usefulness, and flexibility, which are stated as crucial factors within the framework of the curriculum design principles in the literature. The findings of their study revealed that the developments in the world in the field of language education at both primary and secondary education levels were followed and innovations were tried to be included in the programs. It was found that there were problems in the understanding and application of the communicative approach by teachers in secondary education programs. Another study conducted by Çelik & Büyükalın Filiz (2018) aimed to evaluate the Secondary Education English Language Curriculum (2014) according to Eisner's Educational Criticism Model. The findings showed that the grammatical patterns and the communicative approach were in conflict, which was a weakness of the program. The 2014 program focused on teaching listening and speaking skills and communication, did not include other language skills, and integrated teaching of the four language skills and language and real-life relationships. In their study, Zorba & Arıkan (2013) aimed to examine the extent to which the 9th Grade English Program of Anatolian High Schools overlapped with the principles of the CEFR. The results showed that the English Course Program covered 7 of the 9 principles of the CEFR, but there was not sufficient focus on some principles. In addition, a disproportionate distribution was observed among the objectives in the four language skills.

Aim and Research Question of the Study

Using these concepts mentioned above as a starting point, this study's main purpose is to examine the 2018 High School English Curriculum by elaborating on philosophical, psychological, and social considerations. Consequently, this study aims to address the following research question:

“What are the general features of the 2018 English Secondary Education Program in terms of philosophical, psychological, and social considerations?”

Method

In this study, which was carried out as qualitative research, document analysis was used. Document analysis includes the analysis of written materials containing information about the case or cases aimed to be investigated. As stated by Bowen (2009), document analysis can be preferred to make a data triangulation in studies where different methods are used together, or it can be preferred as a stand-alone qualitative research method, which is the case in this study. Bowen (2009) stated that three stages should be carried out for document analysis: examination, reading (in-depth examination), and interpretation. These steps were followed in this study.

The Document and Analysis of the Document

The 2018 High School English Curriculum was obtained from the official website of the Ministry of National Education and through search engines on the internet.

The document analysis process can be carried out in two ways: content analysis and thematic analysis (Bowen, 2009). In this study, content analysis was preferred and the findings that emerged during the interpretation process were gathered under themes.

In qualitative studies, since the interpretation of the researcher has a shaping role in the analysis of the data; it is extremely important to ensure the accuracy and reliability of the findings. Creswell (2012) mentions three types of strategies used to ensure validity in qualitative research, which are data triangulation and member check. Member check is the preferred strategy in this study; therefore, the documents were examined separately by two researchers and the findings were compared to minimize subjectivity.

Findings

1. Philosophical Considerations

Program development processes are conducted by finding answers to a lot of questions. The answers to those questions give shape to the program as the product of demanding work. As Akpınar (2017) suggests, some of the questions within the scope of philosophical considerations are as follows: “What is the aim of this program? What kind of individual is wanted to be raised and why should this individual learn English? What will students be able to do with the English they learn at the high school level? How effective have philosophical views been in the preparation of the objectives?”

The program has been designed keeping in mind the student's development, interests, and needs. In addition, the program is updated according to changing needs (For instance, this program gives importance to communicative competence). Students can plan their own improvement with the support of their teachers and peers. In addition to personal needs, the needs and expectations of the society are taken into consideration. Critical thinking, a democratic learning environment and values education are other dimensions emphasized in the program. For all these reasons, we can name the educational philosophy of the program "Constructivism".

To understand the philosophical foundations on which the new English Curriculum is based, it is necessary to understand the approach on which CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) is based because the current English curriculum has been prepared in the light of the CEFR as mentioned in the program.

“This curriculum has been designed in accordance with the descriptive and pedagogical principles of The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Therefore, the language proficiency levels are reflected as A1, A2 (Basic Users) and B1, B2 (Independent Users). The approach adopted is an action-oriented approach since in this curriculum, the target language (English) is seen as a vehicle for communication rather than a lesson to study.”

Regarding the explanations above, it is possible to see that the action-oriented approach is effective in shaping the English curriculum. It is described in the CEFR as follows:

“Based on this approach, language users and learners are primarily social actors; that is, it is an action-oriented approach in the general sense, as it considers members of society assuming not only linguistic, communicative tasks in certain conditions, in certain environments and fields of action.”

“We can talk about communicative tasks here, as individuals use their unique competencies in a strategic and planned way while performing the tasks, they undertake to achieve a certain result. Therefore, the

action-oriented approach encompasses the cognitive and emotional possibilities and intentions of individuals, and all the abilities they possess and use as social actors.”

Based on these explanations, it is seen that communicative tasks, the roles of people who use the language in society, and the abilities suitable for these roles are emphasized. In other words, the focus is on the use of language for communicative purposes. The statements supporting this understanding and included in another part of the program are as follows:

“The main goal of the new 9th-12th grades English Curriculum is to engage learners of English in stimulating, motivating, and enjoyable learning environments so that they become effective, fluent, and self-directed users of English.”

Parallel to these explanations, various suggestions for communication-oriented instruction are included. The aim is to motivate students and make them enjoy using the language. It is possible to say that the action-oriented approach takes its source from the communicative approach, which is the most popular and accepted foreign language teaching approach. The aim of the communicative approach, which first emerged in the 1980s and provided profound changes in the understanding of language teaching, is to emphasize the feature of the target language as a means of communication. Therefore, it is emphasized that by using real resources in English lessons, students can see what language learning serves in real life and that the lessons can become fun, useful, and responsive to student needs. In short, it is possible to see the effects of the communicative approach in shaping the new English course curriculum. The following statements are shared to cite some quotes from the program that reflect this understanding:

“Integrating the four core skills emphasizes speaking and listening skills to enable students to practice the communicative and real-life use of language.”

As stated in the excerpt above, the purpose of language communication is emphasized, and the emphasis is placed on speaking and listening skills. To see to what extent this is reflected in the objectives, the distributions of the objectives of the four skills (listening & speaking, reading & writing) are shown for each grade level in the table below.

Table 1. Objectives Based on Grades and Skills

Grade	Listening	Speaking	Reading	Writing	Pronunciation	Total
9 th Grade	17	29	16	16	10	82
10 th Grade	13	23	18	15	10	79
11 th Grade	13	19	14	12	10	68
12 th Grade	18	20	17	17	10	82
	61	91	65	60	40	311

When the figures in Table 1 are examined, it is seen that speaking objectives are much higher than other skills’ objectives, that the objectives of reading, listening, and writing skills follow respectively, and that the number of objectives of these skills is quite close to each other. It is possible to say that the objectives for other skills are equally distributed. The inclusion of objectives to improve pronunciation can also be considered as an indication of the emphasis on speaking skills. In addition to these, in the introduction part of the program, the importance of creating effective communication environments in the classroom is emphasized and it is suggested that it is useful to provide students with activities in which they could cooperate to experience several types of communication. For example:

“Collaboration rather than competition among students is encouraged in the 9th-12th Grade English curriculum because collaborative activities are more in line with the natural process of language learning. In the natural language learning process, students must practice interacting with each other to be able to converse and develop the interpersonal communication skills necessary to become effective communicators.”

In the action-oriented approach, the importance of learner autonomy and self-assessment is emphasized; additionally, the use of language for communicative purposes is highly recommended. It is possible to see the reflections of this understanding in the new English curriculum. Learner autonomy has been mentioned in many places, and it has been stated that it is necessary to provide students with the opportunity to follow their learning processes by creating self-evaluation opportunities and enriching their learning with different strategies. The following quotations are shared below to give examples from the program in this regard:

"Adolescents are going through significant physical, cognitive, and emotional changes and are on the way to establishing their own identity and independence."

"In addition, Crawford (2007) mentions that young adolescents are curious about exploration, peer interaction, and autonomy. Therefore, improving student autonomy is in Chapters 9-12."

"Teachers encourage and prepare students to learn how to learn English autonomously."

"Students are encouraged to be autonomous in their learning of English in and out of the classroom."

As can be understood from the quotations above, there is a student-centered understanding of the program. However, these suggestions reflect the general understanding and do not specifically indicate what teachers can do to improve student autonomy.

To summarize the understanding that the 2018-9th -12th Grade English Curriculum is based on, English must be primarily adopted as a communication tool, rather than being considered as a lesson. Therefore, a student who has completed the 12th grade is a student who has language proficiency at a level to express himself comfortably, learns the language primarily to communicate, can get to know different cultures thanks to the language he has learned, and has the quality of being open to various ideas, values, and lifestyles, and is responsible for his learning. After summarizing the basic understanding of the program, it will be useful to find the social foundations on which the program is based to make sense of the program from an additional perspective.

2. Social Considerations

Language teaching is necessarily recognized for its social functions. Learners as "social actors" are exposed to the course content through language functions or speech acts (Byram & Grundy, 2010), and social perspectives are considered in the development of language teaching programs. Needs (both individual and societal), educational aims, instructional goals and objectives, course content, technology, family, school, and culture are concepts to be worked on to have a deep understanding of a course program (Çoban, 2017).

This part of the findings is divided into two subsections: culture and social needs as the evaluation of the English course curriculum is restricted to these two points in this paper.

2.1. Culture

Another emphasis of the action-oriented approach mentioned in the paper is on the cultural dimension of language. Since language learning will enable the recognition of new cultures, awareness of cultural diversity and appreciation of these cultures is a dimension of the process that should not be skipped. Below is a statement taken from CEFR of this understanding:

"Mother tongue and cultural competence are not limited to learning a second or foreign language and culture, the new competence gained is not independent of the old competence. A language learner does not acquire two different and independent forms of action and communication but becomes multilingual and develops intercultural awareness."

As stated in the explanation above, language learning is the process of acquiring a new identity, and it is the whole of experiences in which the focus is on understanding the target culture. Having knowledge about the target culture and various foreign cultures and acquiring the skills to convey one's own culture in the target language are influential factors in learning English, which has the feature of connecting different cultures with its feature of being a lingua franca.

In support of this, there are cultural points in course content and some objectives. The English course curriculum has a total of 40 themes, 10 of which are different for each grade level. In some of these themes, examples from various cultures are included, and it is suggested that students share various items of their own culture in English, such as food, clothing, and celebration. For instance, in Figure 1 shared below, examples from different cultures are shared in the column named "Functions and Useful Language" in the theme named "Traditions" at the 10th-grade level. (e.g., In western cultures, people wear shoes at home, but in Eastern cultures, they take off their shoes when entering a house. In the column "Language Skills and Learning Outcomes", it is possible to see cultural reflections in the objectives related to reading skills: "Students will be able to answer the questions about short texts on social, educational, and technological lives of the people in the past around the world." Looking at the objectives related to writing skills, it is possible to figure out that they can use some information specific to different cultures: "Students will be able to write a short paragraph, comparing traditions around the world." Details of the "Traditions" theme are shared in the figure below:

Figure 1. An Example of Cultural Elements in Themes and Objectives – Grade 10 – Theme 4

THEME 4: TRADITIONS		
Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Materials and Tasks
<p>1. Describing habits and routines in the past</p> <p>2. Making oral presentations on a specific topic</p> <p>People used to watch shadow plays.</p> <p>In Western Cultures, people wear shoes at home, but in Eastern cultures, they take off their shoes when entering a house.</p> <p>People used to dispel all the bad spirits with fire but now they use fireworks for celebrations.</p> <p>People did not use to have personal computers.</p> <p>We used to live in a small town when I was young, but now we live in a big city.</p> <p>I used to play with my dolls when I was a kid.</p> <p>She used to carry her blanket with her when she was a child.</p> <p>I didn't use to go to school on foot when I was at primary school.</p> <p>There didn't use to be any traffic jam in the main streets of this city 50 years ago.</p> <p>Ahi Evran used to recommend the members of Ahi Foundation to be honest while trading.</p> <p>The Ottoman Sultans used to build foundations for charity.</p>	<p>Listening</p> <p>E10.4.L1. Students will be able to locate specific information about traditions in charts by watching short documentaries.</p> <p>Pronunciation</p> <p>E10.4.P1. Students will be able to practice /t/ and /Ø/ sounds. Eg. three /θri:/ tree /tri:/</p> <p>Speaking</p> <p>E10.4.S1. Students will be able to deliver a short speech using visuals on traditions.</p> <p>E10.4.S2. Students will be able to talk about several things they used to do when they were children.</p> <p>Reading</p> <p>E10.4.R1. Students will be able to answer the questions about short texts on social, educational, and technological lives of people in the past around the world.</p> <p>E10.4.R2. Students will be able to identify the differences between the lifestyles and customs of people in the past and the ones in the 21st century in a written text.</p> <p>Writing</p> <p>E10.4.W1. Students will be able to write a short paragraph comparing traditions around the world.</p> <p>E10.4.W2. Students will be able to write the things they used to do when they were children.</p>	<p>Documentaries</p> <p>Scanning and Matching Headings with Paragraphs</p> <p>Pictures of a City in Turkey... Years Ago and Now</p> <p>Short Reading Texts</p> <p>Completing Timelines with Events and Dates</p> <p>Descriptive Paragraphs</p> <p>Oral Presentations</p> <p>Posters of Past and Present</p> <p>Collaborative Story Writing</p> <p>Songs</p> <p>Communicative Games</p> <p>IDIOMS/PROVERBS OF THE WEEK</p> <p>DISCUSSION TIME</p> <p>TECH PACK</p> <p>E-PORTFOLIO ENTRY</p> <p>VIDEO BLOG ENTRY</p>

It is also possible to encounter different reflections of cultural elements in the program at other grade levels and themes. For example, the themes of "Food and Festival" in the 10th grade, "Facts about Turkey" and "Values and Norms" in the 11th grade, as their names suggest, present some cultural elements and English together. It offers the opportunity to engage with elements belonging to both their local cultures and various foreign cultures.

2.2. Social Needs

There are many studies on foreign language teaching in Türkiye and especially the weaknesses in English teaching. Despite the effort and time spent, our weakness in our English proficiency is evident as Türkiye ranks 64th among 111 countries according to the English Proficiency Index (EPI-2022) with "low proficiency". In addition, Türkiye ranks 34th among 35 European countries. The issue of not being able to learn or speak

a language in Türkiye is the subject of many research studies, conferences, and workshops, and is discussed in television programs, conversations, and articles in newspapers and magazines that people frequently follow in our current life. Therefore, determining the factors that will complicate language acquisition in the language learning process, prevent the achievement of goals and vice versa, and facilitate the achievement of these goals has been the main purpose of many studies (Sunel, 1989; Tayhani, 1993; Yılmaz, 2008; Kayrak, 2010). In some of the related studies, there are findings that the communication function of the language of the school environment is neglected.

The data obtained in the National Needs Analysis on Teaching the English Language in Public Schools in Türkiye, which is a comprehensive national study conducted by the British Council and TEPAV (2014) can be accepted as evidence of the problem of not using the language for communication purposes. This study aims to make recommendations to the Ministry of Education regarding the development and implementation of an appropriate English language curriculum based on English teachers' current teaching expertise (and future needs), and identify the professional needs of English teachers to support the Ministry of Education's goal to improve students' English language proficiencies. This study was conducted to provide the Ministry of National Education with a comprehensive national report on the current stage of teaching English in public schools, which could be used to implement any future English language teaching or learning reform initiatives. In the study, data were collected through questionnaires and interviews, and the opinions of students, parents, and teachers were obtained. In addition, classroom observations were carried out at primary, secondary, high school, and vocational school levels. More than 80% of the teachers observed had professional and language proficiency to meet their needs as English teachers. However, it was observed that in all the schools visited, English was not taught as a language of communication, but as a subject (such as history, geography). In all observed classes, it was determined that students did not learn to communicate in English and to bring functionality to the language. Almost all the observed classrooms were in a structure where students sat in two-people rows. However, teachers failed to use this seating arrangement to separate students into pairs or groups for independent, communicative language practice as part of daily classroom activities.

The situation regarding our failure in using English to communicate, which has almost become a social problem, was also reflected in the 2018 English curriculum, and solutions were suggested; accordingly, as can be seen in the excerpt from the program presented below:

"In Turkey, the lack of effective communicative competence in English lessons continues to be a problem for most students. In the context of teaching English to foreigners, it is constantly stated that priority is given to grammatical proficiency in Turkey, with an excessive focus on teaching and evaluating grammatical structures in English. To take a step towards solving this problem, the new 9th-12th Classroom English curriculum takes into account all aspects of communicative competence (grammatical proficiency, discourse proficiency, social language proficiency, strategic competence."

As mentioned in this quote, teachers should design activities for students to acquire all four basic language skills and implement the program by considering that the distribution of the objectives, especially emphasizes the communication dimension.

Another difficulty encountered in terms of language teaching in schools in Türkiye is that students must follow English lessons in heterogeneous classes in terms of language proficiency. English lessons in public schools are programmed according to grade levels, and students with different educational and experience backgrounds and therefore different language proficiency levels take lessons in the same classes. A student who has completed over his or her first 8 years of education in public schools is expected to have language proficiency at A2 level with the English courses he/she has completed. The language proficiency levels in the 2018-Elementary English course curriculum are as follows:

Figure 2. 2018-Primary English Curriculum Language Proficiency Levels

Levels [CEFR] (Hours / Week)	Grades	Skill focus	Main activities/Strategies
1 [A1] (2)	2	Listening and Speaking	TPR/Arts and crafts/Drama
	3	Listening and Speaking	
	4	Very Limited Reading and Writing	

2 [A1] (3)	5	Listening and Speaking Limited Reading Very Limited Writing	Drama/Role-play
	6	Listening and Speaking Limited Reading Limited Writing	
3 [A2] (4)	7	Primary: Listening and Speaking Secondary: Reading and Writing	Theme-based
	8	Primary: Listening and Speaking Secondary: Reading and Writing	

According to the information presented in the figure above, a student in the 9th grade should take English lessons at the B1 level. However, the language proficiency levels of the grade levels in the new programs are presented in Figure 3:

Figure 3. 2018-High School English Curriculum Language Proficiency Levels

Grades (CEFR*) Hours per Week	Learner Age	Skill/Grammar/Vocabulary/ Pronunciation Focus	Main Activities (Can be used in all grades)
9 (A1/A2) 4	14-14.5	All four skills integrated with an emphasis on Listening and Speaking. Maximum seven new vocabulary items per lesson. Limited Pronunciation practice.	Roleplays/Simulations Graphics/Charts Paragraph Reading and Writing
10 (A2+/B1) 4	15-15.5	All four skills integrated with an emphasis on Listening and Speaking. Limited focus on Language Structures. Maximum seven new vocabulary items per lesson. Limited Pronunciation practice.	Information Gap Activities/Roleplays Paragraph Reading and Writing Skimming and Scanning
11 (B1+/B2) 4	16-16.5	All four skills integrated with an emphasis on Listening and Speaking. Maximum seven new vocabulary items per lesson. Limited Pronunciation practice.	Surveys/Short Oral Presentations/Drama Short Reading Texts and Paragraph Writing
12 (B2+) 4	17-17.5	All four skills integrated with an emphasis on Listening and Speaking. Maximum seven new vocabulary items per lesson. Limited Pronunciation practice.	Synthesis of Language Structures. Conversations/Oral Presentations/Projects/Task-based Activities Argumentative/Descriptive Text Writing

Considering the information above, a 9th-grade student will take English lessons at A1 and A2 levels again. This situation is explained in the program as follows:

“The rationale behind starting from A1/A2 levels in 9th Grades is that although students are expected to be at A2 level by the end of 8th grade according to the 2nd-8th grade English curriculum, in practice, students with different capacity levels, English proficiency and individual learning differences are generally expected. Since they have entered the 9th grade, there is a need to repeat the content presented in previous lessons. For students starting Grade 9 with lower language proficiency, teachers can emphasize the repetition and development of A1-level functions, vocabulary, and structures. For students with higher levels of English proficiency, teachers can spend more teaching time at the A2 level, especially by devoting time to the use of productive language skills such as speaking and writing.”

As seen in the quotation above, suggestions are presented on how teachers should deal with students in heterogeneous classes, and it is mentioned that heterogeneous classes are an issue encountered in public schools.

When the social foundations on which the 2018 9th -12th Grade English Curriculum is based are examined, it is obvious that the elements related to the cultural dimension of language teaching are included in the program and the program offers suggestions for finding solutions to some problems encountered in language teaching in Türkiye, and the program is prepared to meet these needs. The next part of the study will present the psychological considerations on which the program is based.

3. Psychological Foundations

In the psychological foundation, it is important to examine and understand whether there is a curriculum prepared according to the characteristics of adolescents and the language development characteristics of adolescents (Yapıcı, 2017). The language teaching approaches that the program is based on, and the points prepared by considering the developmental and language development characteristics of adolescents will help to understand the psychological foundations on which the English Curriculum is based.

In the philosophical foundations section of the program, it is stated that an action-oriented approach is adopted as the language teaching approach in the program following CEFR, and it is important to create environments that will enable the language to be acquired by following a communication-oriented way, according to that approach. In addition, when the language teaching approaches adopted in the program are examined, it is seen that an emphasis is placed on communicative language teaching. This approach is important in terms of being up to date, aiming at the improvement of all four basic skills, meeting the need for speaking, and most importantly creating opportunities for the person to express himself. In addition to these, it is stated that an eclectic approach is adopted in the program design processes, and it is expressed as follows:

“While designing the new 9th -12th grade English curriculum, an eclectic approach to language teaching and learning methods has been adopted. While the program was being developed, a single teaching method was neither fully adopted nor excluded. Different teaching techniques and learning tasks are included in the program and their selection is made according to both the theme of each unit and the language functions presented in each unit.”

Regarding the explanation above, it is possible to point out that there is a diversity in terms of methods and language tasks, especially in the organization of instruction. It can be said that this situation will be beneficial to ensure that the target language is used in different contexts.

As stated in the introduction to this section, knowing the student group to which the program will be implemented will ensure that the program is well-prepared and implemented effectively. Therefore, it is important to consider the cognitive characteristics of adolescents. According to Piaget (1999), adolescents can use logical abstract systems in various scientific and social situations as they pass into the abstract operational stage. Exchange of views and discussion begin to take an important place in the lives of adolescents. Adolescents' attitudes toward society's customs and traditions may differ, and they begin to realize that these may differ in different groups. It is possible to see the reflections of these features on the program, for example, including different cultures in the themes, suggesting class discussions, group discussions, suggestions to benefit from peer assessment, and suggesting collaborative studies. To give an example of the achievements that may have been prepared by considering these features:

“E9.3.W1. Students will be able to write their opinions on a blog.”

“E9.10.S2. Students will be able to agree or disagree with others by giving their opinion.”

“E11.10.S2. Students will be able to make comments about moral values and norms in different cultures.”

In addition, the language development characteristics of adolescents are also mentioned in the English Curriculum, and it is stated that adolescent students can follow the language learning process more consciously. The explanation in the program about this is as follows:

“Students at this age are expected to be more aware of the language learning process in their mother tongue and to be able to reflect this on their second language learning experience. Therefore, studies on learning some complex language structures are included in some parts of the program, albeit in a limited amount.”

Finally, there are some explanations in the program that the affective needs of adolescents should also be justified. It has been stated that cooperative learning is a way that adolescents prefer more than competition, and some issues are mentioned based on the literature on adolescents. For example, Powell et al. (2010) state that collaboration meets the affective needs of adolescent students better than the competition because adolescents view their friends as more trustworthy and generally trust their peers more than the adults in their lives. Brown (2000) states that adolescents are going through significant physical, cognitive, and emotional changes and are on the way to establishing their own identity and independence. Crawford (2007) mentions that young adolescents are keen on exploration, peer interaction, and personal autonomy.

Following the quotations above, there is an emphasis to create safe learning environments with cooperation, interaction, and communication so that students can think reflectively about their learning and be aware of their own needs, strengths, and weaknesses. It is possible to see the reflections of this understanding when looking at course objectives and activity suggestions presented for each theme; however, there are not any effective goals included.

To summarize, a language teaching approach compatible with CEFR is adopted in the preparation of the 2018 English Curriculum, and the entire program is prepared with a focus on communication. In addition, it is possible to claim that cognitive development and language development characteristics of adolescents are also considered, and their affective characteristics are also partially followed.

Results, Discussions and Suggestions

As stated in the introduction, this study aims to examine the 2018 High School English Curriculum from philosophical, social, and psychological perspectives because the way through understanding a program and the rationale behind the program development process include philosophical, social, and psychological foundations. When the program is understood better, it is easier to implement. Therefore, this study intends to shine a light on teachers in terms of program understanding as they, together with their students, are the actual users of the curriculum.

As Cevizci (2011) points out, education requires an understanding of human nature. As curricula are developed to meet educational needs, they need to have a philosophical, social, and psychological rationale. When the need for learning English as a lingua franca is an issue in Türkiye, the course curriculum should be designed to meet those needs.

According to Dewey (1916), philosophy is the theory of education. Additionally, Ornstein and Hunkins (2017) state that philosophy determines educational goals, relevant course content, and instructional design. Therefore, it is possible to say that there is no curriculum without philosophy, and it is important to understand the English teaching approach in the latest English Curriculum to achieve our goals. The 2018 English Curriculum highlights the action-oriented approach, and there is a strong emphasis on communication and interaction.

Considering the philosophical foundations of the 2018 English Curriculum, it is possible to state that the program has been designed keeping in mind the student's development, interests, and needs. In addition, the program is updated according to changing needs (this program gives importance to communicative competence, although previous programs gave importance to grammar proficiency). The information learned is in a way that students can use in daily life as mentioned in the previous section, that is, the information is useful. Students can plan their development in cooperation with the support of their teachers and peers. In addition to personal needs, the needs and expectations of society are taken into consideration. Critical thinking, a democratic learning environment and values are other dimensions emphasized in the program.

While philosophical foundations are mainly about the teaching approaches, social foundations of a program are about the people, the society and the context, namely where the curriculum is used. Büyükkaragöz (1997) asserts that curricula should be designed in such a way that people's social development and their adaptation to their society could be possible. Once this is managed, the program will be based on a clear social foundation.

During the examination of the 2018 English course curriculum, it is possible to find some clues about social considerations. In this dimension, the curriculum has been shaped by taking into consideration the issues of recognizing and promoting national, local, and universal culture, the problems of the society regarding language learning, the needs of the society, and the opportunities to be provided with language learning. In addition, emphasis has been placed on teaching values. In terms of social foundations, one of the most emphasized parts of the program is culture. In addition, reducing the differences arising from culture and improving the awareness of the multicultural learning environment can be seen among the objectives.

In the development of a new program, the questions of "What do we teach?" and "How can we teach in the best way?" need to be answered (Janescik, 2003). The course content and the instructional design should fit well with the target population. Students' needs as living human beings should be considered. The 2018 English Curriculum can be accepted to be sufficient to reflect psychological considerations.

Regarding the psychological considerations of the 2018 English Curriculum, high school students are in adolescence and have an abstract processing period in terms of development. When we examine the developmental characteristics, it can be proposed that internalized thought or speech comes to the fore, their empathy skills are developed, and the issues of finding their identity and identification are valid for students. The developmental characteristics of the students are tried to be reflected in the program. Students' prior knowledge and readiness levels are considered while preparing the program. In the program, emphasis was placed on learning differences in terms of individual differences. While students who start secondary education are expected to be at A2 level at the end of the 8th grade, the reason for them to start from A1 in the 9th grade is both to create subject repetition and to provide opportunities for the development of grammar, vocabulary, reading, writing, listening, and speaking skills for low-level students. In other words, the program classifies the differences arising from learning as high-level and low-level students.

In related literature, there are not many studies about the new English course curriculum. However, there are studies that were about the previous programs. For example, this study shows similar results to the study of Yücel et al. (2017) which shows that the developments in the world in the field of language education at both primary and secondary education levels were followed and innovations were tried to be included in the programs of 2006-2013. Another study that has similar results was conducted by Çelik & Büyükalan Filiz (2018) in which they found that the content, which complemented the four language skills, was related to life and the themes were found to be interesting and appropriate for language teaching. On the other hand, a study that contradicts the findings of this study is the study conducted by Cihan and Gürten (2009). They found that the outcomes for listening and speaking skills, which are among the four basic skills, are not attainable and that these outcomes are related to the age and developmental characteristics of the students and the weekly lessons. can be reorganized for the hours of the day.

To conclude, the 2018 English course curriculum has adopted an up-to-date and useful approach to teaching English communicatively. Society's and high school students' needs are considered when determining the course objectives and course content. However, if English teachers, the implementers of the program, do not spend any effort to understand the rationale of the program, there will be a gap between the theory and the practice. Therefore, the authors of this article hope to contribute to the field by helping teachers figure out the philosophical, social, and psychological considerations of the 2018 English course considering the findings of this study in their efforts to become qualified practitioners of the program.

References

- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45.
- Akpınar, B. (2017). Program geliştirmenin felsefi temelleri. In B. Oral & T. Yazar (Eds), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (43-83). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bakiş, K. T. (2019). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Heinle & Heinle Publishers.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching (4th ed.)*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme*. Kuzucular Ofset.
- Byram, M. & Grundy, P. (2002) Context and Culture in Language Teaching and Learning, *Language, Culture and Curriculum*, 15:3, 193-195, <https://doi.org/10.1080/07908310208666643>
- Cihan, T. & Gürten, E. (2009). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 131-146.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (Fourth Edition)*. Pearson Education.
- Crawford, G. B. (2007). *Brain-based teaching with adolescent learning in mind*. Corwin Press.
- Çelik, K., & Filiz, S. B. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının (2014) Eisner Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 50-67. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/37928/371740>
- Çoban, A. (2017). Program geliştirmenin toplumsal temelleri. In B. Oral & T. Yazar (Eds), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (43-83). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *Milli Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(167), 145-165.
- Demirel, Ö. (2007). Yabancı dil öğretimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 1747 Sayılı Tebliğler Dergisi.
- Dündar, E., & Merç, A. (2017). A critical review of research on curriculum development and evaluation in ELT. *European Journal of Foreign Language Teaching*. 2(1). 136-168.
- EF EPI (2022). The world's largest ranking of countries and regions by English skills. Retrieved from <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/>.
- Ersarlan, A. (2018). Strengths and weaknesses of primary school English language teaching programs in Turkey: Issues regarding program components. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 325-347.
- Ersöz, Z. N., Aydoğan, İ., & İskender, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. In M. Arslan (Ed.). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Janesick, V.J. (2003). *Curriculum trends. A reference handbook*. ABC-CLIO inc.
- Kahraman, A. (2012). The step based system" and unplanned language planning: Rediscovering America?. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32),203-208.
- Karakaş, A. (2019). An analysis of the high school English curriculum in Turkey from an ELF Perspective. *Journal on English Language Teaching*, 9(2), 1-10. <https://doi.org/10.26634/jelt.9.2.15512>
- Kayrak, Z.E. (2010). *Istanbul university students' views on foreign language teaching: problems and expectations*. Unpublished MA Thesis, Istanbul: Istanbul University Graduate School of Social Sciences.
- Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L., & Wingate, A. L. (2003). Introduction. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human service evaluation* (2nd ed., pp. 1-6). Kluwer Academic.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom (pp. 105-121)*. Oxford University Press.
- MEB. (1973). 1747 Sayılı Kanun, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tebliğler Dergisi.
- MEB (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı: 9, 10, 11 ve 12. sınıflar. Ankara. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342>
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles and issues*, Vivar: Pearson Education.
- Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim (H. Portakal, Çev.)*. Cem Yayıncılık.
- Powell, D., Perreira, K. M., & Mullan Harris, K. (2010). Trajectories of delinquency from adolescence to adulthood. *Youth & Society*, 41(4), 475-502. <https://doi.org/10.1177/0044118X09338503>
- Rajurkar, S., Chavan, K. D., Kachewar, S. G., & Giri, P. A. (2019). A review of significant aspects contributing to curriculum development. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 7(1), 1-6.
- Sunel, A. H. (1989). Yabancı dil öğretiminde metot sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 140.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*.
- Tayhani, I. (1993), *Manisa İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde yabancı dil (İngilizce) öğrenimi ve öğretimi sorunları, çözümler ve öneriler*. Unpublished MA Thesis, İzmir. Dokuz Eylül University Graduate of Social Sciences.
- TEPAV Proje Ekibi (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Yorum Basın Yayın.
- Worthern, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (2nd ed.)*. Longman.
- Yapıcı, Ş. (2017). Program geliştirmenin psikolojik temelleri. In B. Oral & T. Yazar (Eds), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (43-83). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, C. (2008). İlk ve ortaöğretim okullarında kalabalık sınıflarda İngilizce öğretimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 178, 204-213.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737. <https://doi.org/10.12984/egedf.305922>
- Zorba, M., & Arkan, A. (2013). Anadolu liseleri 9. sınıf İngilizce programının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı açısından bir incelemesi. *Uşak Üniversitesi*, 2(2), 13-24.

Analysis of postgraduate studies on multicultural education in Turkey

Ümmühan Güliz Orhan¹; Özlem Albayrakoğlu²; Aslıhan Kuyumcu Vardar³

1 Düzce Üniversitesi, Email: ummuhanguliz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3857-0434

2 Email: ozlemalbayrakoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6234-5309

3 Düzce Üniversitesi, Email: aslihankuyumcu@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0533-7345

ARTICLE INFO

Article Type: Research article
Received: 7.3.2023
Accepted: 19.6.2023
Publication: 30.6.2023
Month/ year: 6/2023
Citation: Orhan, Ü. G., Albayrakoğlu, Ö., & Vardar, A. K. (2023). Analysis of postgraduate studies on multicultural education in Turkey. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 1(1), 49-65.

ABSTRACT

This study intends to create a framework to interpret the research trends in multicultural education in Turkey by analyzing 54 postgraduate theses studied between 2008-2022. Findings reveal that multicultural education has been the focus of academic studies since 2008, and research trend heights in 2019. The survey method with a quantitative approach dominates the methodology of the studies. The affective variables such as attitude, and perception were mostly examined characteristics, and teachers were the frequently chosen study group. Research results indicate that teachers and school officials have positive attitudes towards multiculturalism but need to be supported by in-service training where they might grow a deeper understanding and gain skills in multicultural education practices.
Keywords: Multiculturalism, Multicultural education in Turkey, Document review, Thesis review

Türkiye’de çokkültürlü eğitim alanında yapılan lisansüstü çalışmaların analizi

ÖZET

Bu çalışmada Türkiye’de çokkültürlü eğitim hakkında yapılan araştırma eğilimlerinin haritalandırılması ve yorumlanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda 2008-2022 yılları arasında yürütülen 54 lisansüstü tez çalışması betimsel olarak irdelenmiştir. Araştırma sürecinde sınıflama formu kullanılarak ilgili çalışmaların konusu, yöntemi, veri toplama aracı, çalışma grubu, analiz yöntemi ve sonuçları incelenmiştir. Frekans ve yüzde değerleri kullanılarak betimsel analizler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Türkiye’de 2008 yılından itibaren çokkültürlülüğün akademik çalışmalarda yer bulduğu ve 2019 yılında en fazla çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların genel olarak nicel yaklaşıma uygun olarak tarama deseniyle yürütüldüğü; tutum ve algı gibi duyuşsal değişkenlerin irdelendiği ve genellikle öğretmen görüşlerine başvurulduğu tespit edilmiştir. Çalışma bulgularına göre, öğretmen ve okul yöneticilerinin çokkültürlülüğe yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri ve çokkültürlü eğitim uygulamaları hakkında bilgi ve beceri kazanabilecekleri eğitimler ile desteklenmeye ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, çokkültürlü eğitim alanında yapılan çalışmaların genel çerçevesi oluşturularak bu konuda çalışacak araştırmacılara bütüncül bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Böylece ilgili alandaki eksikliklerin fark edilerek gelecek çalışmalara ışık tutacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim, Doküman inceleme, Tez İnceleme

GİRİŞ

Kültür, insanlığın tarihsel ve toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün değerler ile bunları yaratmada ve sonraki nesillere aktarmada kullanılan araçların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Kültür, insanlığın ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra uyum ve sürekliliği de içinde barındıran bir olgudur. Fakat insanın içerisinde yer alan gelişme ve değişme dürtüsü kültürel etkileşimler oluşturarak yaşamı şekillendirmektedir (Ertürk, 2013). İçinde yaşadığı kültür penceresinden dünyayı anlamlandıran birey bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde gerek kültürel kimliğine değer vererek gerek onu eleştirip değiştirerek kültürü yorumlar (Parekh, 2001). Bu farklı bakış ve anlamlandırma, farklı insanlar oluşturduğu gibi, farklı kültürlerle sahip toplumlar da yaratmaktadır. Oluşan her kültür belirli yönleriyle diğer kültürlerden farklıdır, değerlidir fakat mükemmel değildir.

Tarih boyunca sömürgeleştirme faaliyetleri, kölelik sistemi, savaşlar, nüfus mübadeleleri gibi toplu göçlerin yaşanması farklı kültürleri bir araya getirerek ortak yaşam tecrübeleri oluşturmalarına neden olmaktadır. Bu tecrübeler kültürel farklılıkları ortaya çıkarmanın yanı sıra etkileşimi ve dönüşümü de beraberinde getirmektedir. Ortak yaşam tecrübeleri etrafında şekillenen düşünce ve eylemler günümüzde çokkültürlülük kavramı altında ele alınmaktadır. Buna göre çokkültürlülük, birçok farklı kültürün, kimliğin ve inancın ortak yaşam sürdüğü ve bu toplulukların eşit değerinde saygı ve kabul görme talepleri üzerinden şekillendirilmiş ortam olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2012; Parekh, 2001). Çokkültürlülük teorisi, liberalizmin savunduğu homojen toplum yargısının aksine farklı kültürlerin aynı çatı altında beraberce ve ayrı ayrı kendine yer bulması gerektiğini savunmaktadır. Buna göre, bireyler, özel kimliklerini koruyarak içinde yaşadıkları toplumun tamamlayıcı ve kabul görmüş unsurları olarak yaşamaya devam edebilirler (Britannica, 2023; Parekh, 2001; Welsch, 1999).

Çokkültürlülüğün politik ve sosyolojik bir kavram olarak benimsenmesinde dünya tarihindeki önemli bazı olaylar belirleyici olmuştur. Bu olaylardan en önemlisi şüphesiz Fransız ihtilalidir. Fransız ihtilaliyle soy, ırk ve cinsiyete dayalı tabakalaşma yerine vatandaşlık kavramı öne çıkmış, aynı topraklarda yaşayan insanlar eşit muameleyi görmek adına mücadele etmiştir (Ateş, 2017). Vatandaşlık fikrinin Fransa'dan başlayıp dünyaya yayılması Amerika, Kanada, Yeni Zelanda, Avustralya, Belçika, İsviçre gibi çokuluslu devletlerde politika olarak çokkültürlülük anlayışının temellerini atmıştır. Özellikle sömürge devletlerinde uzun yıllar yerli halkların daha aşağı görülmesi ve haklarının önemsenmemesi toplumsal sıkıntılara neden olmuştur. Çokkültürlülük politikası ile dil hakları ve özyönetim talepleri gibi bazı haklara ulaşmaları sağlanmıştır (Kymlicka, 2015). Bu bağlamda, çokkültürlülük politikaları modern batı toplumları içerisindeki farklı kültürel grupların yaşadığı dışlanma, ayrımcılık ve baskıyı telafi etmenin bir yolu olarak kavramsallaşmıştır.

Toplumun içinden gelen talepler doğrultusunda şekillenen çokkültürlülük kavramının öncelikle yasal ve politik olarak kabul edildiği sonrasında ise toplumsal işleyişi ilgilendiren tüm katmanlar ve kurumlar aracılığıyla uygulamaya konulduğu görülmektedir. Örneğin çeşitli ülkelerde bireyin ve toplumun karşılıklı verimliliğini artırmak için devletlerin çokkültürlülük politikalarındaki gelişimi izleyen endeksler oluşturularak bu alandaki gelişimlerin devamlılığı amaçlanmaktadır. Medyanın etnik temsillerde hassas davranması, kılık kıyafet özgürlüğünün olması, çifte vatandaşlığın kabul edilmesi, etnik grupların kültürel faaliyetlerinin desteklenmesi, ana dilde eğitimin desteklenmesi ve dezavantajlı göçmen gruplarına pozitif ayrımcılık yapılması ve özellikle çokkültürlülüğün okul müfredatına dahil edilmesi gibi kriterler endekslerin takip ettiği önemli başlıklardandır (The Multiculturalism Policy Index [MCP], 2023).

Günümüzde birçok toplum demografik farklılıklarının yanı sıra küreselleşmenin getirdiği toplumsal değişim ve gelişmeler nedeniyle daha kozmopolit hale gelmektedir. Bu durum, bireylerin içinde yaşadığı topluma uyum içinde katkı sunabilmesini önemli bir özellik olarak ortaya çıkarmaktadır. Farklılıkların hem bireyin hem de toplumun gelişimine katkı sunması ancak karşılıklı hoşgörü ve farkındalık ile kazanılacak bir durumdur. Bu bağlamda, çokkültürlülük kavramı altında benimsenen hedeflerin topluma yansması ancak bireylerin eğitim yoluyla bilinçlendirilmesi ile mümkün olabilecektir.

Çokkültürlü eğitim kavramı, ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'larda siyahi ırktan bireylerin eşit eğitim talepleri ile tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmalar beraberinde çokkültürlü eğitim alanında çalışmaları ve çokkültürlü eğitimin okul programlarına entegrasyonunu getirmiştir (Banks, 2014). Süreç içerisinde önce etnik ve kültürlerarası eğitim odağı taşıyan akademik çalışmaların günümüzde ise küresel göç çalışmalarına evrildiği görülmektedir (Aydın, 2012).

Çokkültürlü eğitim kavramı; farklı kültür, dil ve inançlardan gelen öğrencilerin birlikte eğitim aldığı ve hoşgörü ve saygı içinde etkileşimini amaçlayan bir eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır. Çokkültürlü eğitimle farklı kültürlerin çeşitliliğinin tanınması, birliğin zenginleştirici rolünün fark edilmesi ve insan haklarının bilincinde, adil bir neslin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Böylece eğitim aracılığı ile baskın kültürle diğer kültürler arasında etkileşimi sağlanabilecektir. Ayrıca, kültürel çatışma, uyumsuzluk, ayrımcılık gibi olumsuzlukları

eğitim vasıtasıyla olumluya dönüştürmek mümkün olacaktır (Açıkalın, 2010; Cırık, 2008; Gay, 2010; Gibson, 1984; Keskin ve Yaman, 2014). Özetle, çokkültürlü eğitim farklı geçmişlere sahip insanların bir arada yaşamasını teşvik ederek kültürlerarası öğrenmede yabancılıkla başa çıkmanın bir yolunu bulmayı hedeflemektedir (Geier, 2011).

Çok kültürlü eğitime bakış ile ilgili görüşler karşılaşma ve çatışma pedagojisi olarak iki farklı bakış ile ele alınmaktadır (Hohmann, 2005). Karşılaşma pedagojisi göçmen kültürlerinin karşılıklı tanınması, yabancı kültürlerin kamusal yaşamda temsili ve karşılıklı kültürel zenginleştirme olarak tanımlanmaktadır. Çatışma pedagojisi ise yabancı düşmanlığı, ayrımcılık ve ırkçılık, önyargı ve etnik merkezliğin ortadan kaldırılması ve eşit fırsatların yaratılması olarak anlaşılmaktadır. Bu alanda ortaya konulan çözüm önerilerinin ve modellerin her iki bakış açısından da izler taşıdığı görülmektedir. Örneğin, Bennet (1986) çokkültürlülük eğitiminde; kültürel bilincin güçlendirilmesi, ikinci dil eğitiminin desteklenmesi, çoklu tarihsel perspektif kazandırılması, önyargı ve ayrımcılıkla mücadele edilmesi, küresel bakış açısı ve sosyal eylem becerileri kazandırılmasının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Banks&Banks (2001), ders içeriklerine çokkültürlülüğünentegre edilmesini, bu konuda bilgi üretilmesini, önyargının azaltılmasını, eşitliğin vurgulanmasını ve öğrencileri güçlendirici bir okul kültürü oluşturulmasınınigerekli görmüştür. Nieke (2000), Almanya'da kültürlerarası eğitimin tarihini ve gelişimini de ele aldığı kitabında çokkültürlü eğitim için kapsamlı bir model önerisinde bulunmuştur. Modelde; bireyin kendini tanıması, farklılığını kabullenmesi, karşılıklı hoşgörü ve saygının gelişimi, ayrımcılığa karşı birliği vurgulama, toplumsal dayanışmanın teşvik edilmesi, çatışma yönetimi, kültürlerin işbirliği ve zenginleşmesi, "Biz" kavramının oluşturulması aşamaları bulunmaktadır.

Türkiye bulunduğu coğrafi konum nedeniyle tarih boyunca farklı kültürlerin bir arada yaşadığı bir yer olmuştur. Bu durum, kurulan devletlerin genellikle kozmopolit bir yapıda olmalarına ve çokkültürlülükle ilgili politikalar geliştirmelerini gerekli kılmıştır. Örneğin, bir çok milletin bir arada yaşadığı Osmanlı devleti çokkültürlü bakış açısını hukuk sistemine uygulayarak etnik ve kültürel kimliğine bakılmaksızın her bireyin can, mal ve namus güvenliğinin korunacağını, din, ibadet, vicdan ve düşünce hürriyetinin olduğunu deklare etmiş ve farklı milletlerin kendi dillerinde eğitim görmelerini ve kendi okullarını kurmalarını desteklemiştir (Akyüz, 2015; Anık, 2015). Osmanlı devletinden Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecinde yaşanan değişimler kültürel çeşitliliği azaltsa da farklı kültürler halen aynı çatı altında yaşamaya devam etmişlerdir. Fakat cumhuriyet döneminde anadilde eğitim alma ve azınlık okulları problem alanları olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye'nin Avrupa Birliği adaylık süreci bu problem alanlarının çözümü için bir adım olmuştur (Günay ve Aydın, 2015). Ayrıca, daha önce çeşitli dönemlerde göç dalgaları yaşayan Türkiye (örneğin Körfez Savaşı, Bosna Savaşı sonrası gibi) 2011 yılı itibarıyla Irak ve Suriye'de yaşanan iç savaşın etkisiyle yaklaşık dört milyonun üzerinde yeni bir göç dalgasıyla karşılaşmıştır. Bu durum, Türkiye için çokkültürlülük anlayışının gelişiminde toplumun gerçekliğine ve durumuna göre güncel yaklaşım modelinin oluşturulması gerekliliğini öne çıkarmaktadır.

Banks (2014)'e göre kültürel çeşitlilik ülkeler, okullar ve öğretmenler için içerisinde hem fırsatlar hem de zorluklar içeren bir olgudur. Bu nedenle, çokkültürlü eğitim fırsat eşitliğini öne çıkartıp farklılıkları fırsata çevirmenin bir yolu olarak görülmektedir. Bu alandaki gereksinimleri karşılayabilmek adına öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitim hakkındaki kavramlara, ilkelere ve pratiklere hakim olmaları gerekmektedir. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin çokkültürlü sınıf ortamı oluşturmada ve bu süreci başarıyla sürdürmede baş etken olduğunu göstermektedir (Çakmak, 2021; Ladson-Billings, 1994). Bu bağlamda, bu araştırmada Türkiye'de çokkültürlü eğitim alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tez çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece hem akademik çalışmaların kapsamı, zenginliği ve sonuçları tespit edilebilecektir. Böylece alandaki eğitimciler ve yapılacak araştırmalar için kapsamlı bir çerçeve sunulması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır:

Çokkültürlü eğitim alanında yapılmış olan tez çalışmalarının;

- Yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Yüksek lisans ve doktora dağılımları nasıldır?
- Çalışma alanları nelerdir?
- Araştırma yaklaşımları/ desenleri nelerdir?
- Veri toplama araçları nelerdir?
- Çalışma grupları hangileridir? Çalışma grubunun büyüklüğü nedir? Veriler hangi eğitim kademesinden toplanmıştır?

- Kullanılan analiz yöntemleri nelerdir?
- Sonuçları nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Nitel araştırmalar ayrıntılı inceleme ve yorumlara amacıyla yürütülür. Durum çalışması ele alınan konunun bütüncül bir yorumuna ulaşmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum olarak “çokkültürlü eğitim konulu tez çalışmalarının betimsel olarak incelenmesi” belirlenmiştir. Ele alınan bu durum kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılmıştır. Veriler doküman inceleme tekniği ile toplanmıştır. Bu teknikte kayıtlı olan somut bilgilerin bilgi kaynağı olarak ele alınması, bu kaynaklardaki yararlı bilgilerin tanımlanması, analiz edilmesi ve üretilmesi aşamaları takip edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacına uygun olarak bir sınıflandırma formu oluşturulmuş ve toplanan veriler bu form aracılığıyla düzenlenmiştir. Bu formda; çalışmanın kodu, amacı, yaklaşımı, yöntemi, veri toplama aracı, çalışma grubu, analiz yöntemi, sonuçları şeklinde çeşitli başlıklar bulunmaktadır. Öncelikle ilgili alanyazın taranarak araştırmacılar tarafından oluşturulan bu form 3 eğitim uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda çalışmanın ele aldığı inceleme başlıkları sınırlandırılmış, bazı başlıklarda değişiklikler yapılmıştır (örneğin; tezlerin yapıldığı üniversiteler ve fakülteler başlığı kaldırılmıştır). Alınan geri bildirimler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak “çalışma inceleme formu” olarak son halini almıştır (Ek1).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri eğitim bilimleri alanında Ulusal Tez Merkezi’nde yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinden “çokkültürlü eğitim” anahtar kelimesi kullanılarak taranmıştır. Ulusal Tez Merkezinde ilgili anahtar kelime ile arama yapıldığında çokkültürlü eğitim alanında ilk tez çalışmasının 2008 yılında yazıldığı görülmüştür. Bu nedenle araştırma kapsamına alınan tezler 2008-2021 yılları ile sınırlandırılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda 11’i doktora, 43’ü yüksek lisans olmak üzere 54 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Tezler kronolojik olarak incelenmiş ve yüksek lisans tezleri; TY1, TY2,.. ve doktora tezleri ise TD10, TD12,.. şeklinde kodlanmıştır. Seçilen tezlerin kodları ve yazarları Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. İncelenen Dokümanların Yazarları ve Kodları

Kod	Yazar	Kod	Yazar	Kod	Yazar
TY1	Ar Toprak, 2008	TY1 9	Sağlam, 2016	TY3 7	Solmaz, 2019
TY2	Demirçelik, 2012	TY2 0	Ateş, 2017	TY3 8	Moumin, 2019
TY3	Damgacı, 2012	TD2 1	Öztürk Akçaoğlu, 2017	TY3 9	Karadağ, 2019
TY4	Polat, 2013	TD2 2	Kervan, 2017	TY4 0	Taş, 2019
TY5	Kaya, 2013	TY2 3	Durmuş, 2017	TY4 1	Siviş, 2019
TY6	Demirsoy, 2013	TD2 4	Aslan, 2017	TY4 2	Özen, 2019
TY7	Uyanık, 2014	TY2 5	İsmetoğlu, 2017	TY4 3	İlbarshanta, 2019
TY8	Çelik, 2014	TD2 6	Paksoy, 2017	TY4 4	Çetinkaya, 2019

TY9	Marangoz, 2014	TD2 7	Akınlar, 2018	TY4 5	Özer Koçak, 2020
TD1 0	Kılıçoğlu, 2014	TY2 8	Özdemir, 2018	TY4 6	Ekşi, 2020
TY1 1	Alanay, 2015	TY2 9	Avval, 2018	TY4 7	Candan, 2020
TD1 2	Acar Çiftçi, 2015	TD3 0	Kanatlı Öztürk, 2018	TY4 8	Dağlı, 2020
TY1 3	Demir, 2015	TY3 1	Özcan, 2018	TY4 9	Yılmaz, 2020
TD1 4	Yıldırım, 2016	TY3 2	Kacar, 2018	TY5 0	Teymur, 2021
TY1 5	Bahadır, 2016	TY3 3	Güleç, 2019	TD5 1	Kurtuluş, 2021
TY1 6	Açan, 2016	TY3 4	Başar, 2019	TD5 2	Gürbüz, 2021
TY1 7	Kimzan, 2016	TY3 5	Tecim, 2019	TY5 3	Dağdemir, 2021
TY1 8	Oğuz, 2016	TY3 6	Uğur, 2019	TY5 4	Altay, 2021

Araştırmacının hazırladığı çalışma inceleme formundaki başlıklara uygun olarak tezlerin ilgili bölümleri taranmış ve formlara gerekli bilgiler işlenmiştir. Tezlerde açıkça belirtilmeyen yöntem, desen gibi özellikler tezin yapısına uygun olarak belirlenmeye çalışılmış, belirlenemediği durumlarda ise “belirtilmemiş” şeklinde ayrı bir kategori oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizbetimsel analiz yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışma inceleme formundaki verilerin Excel programı yardımıyla betimsel istatistikler, grafik ve tablolar şeklinde görselleştirilmesi ve çözümlenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

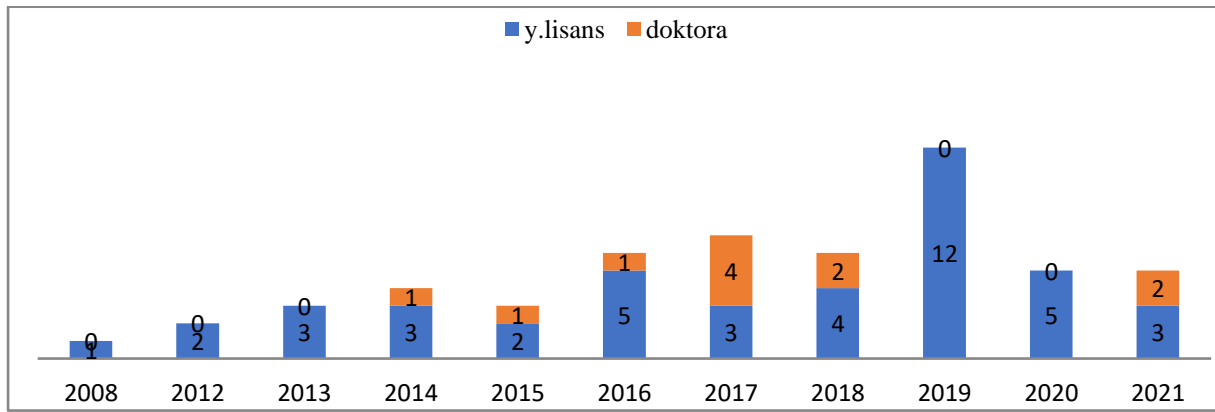
BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları çerçevesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

1. Tezlerin Türü ve Yıllara Göre Dağılımı

“Çokkültürlülük eğitimi” ile ilgili yapılmış olan tezlerin yıllara göre dağılımı ve tezlerin yüksek lisans, doktora tezi olma durumları Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Çokkültürlülük Eğitimi Tezlerinin Türü ve Yıllara Göre Dağılımı



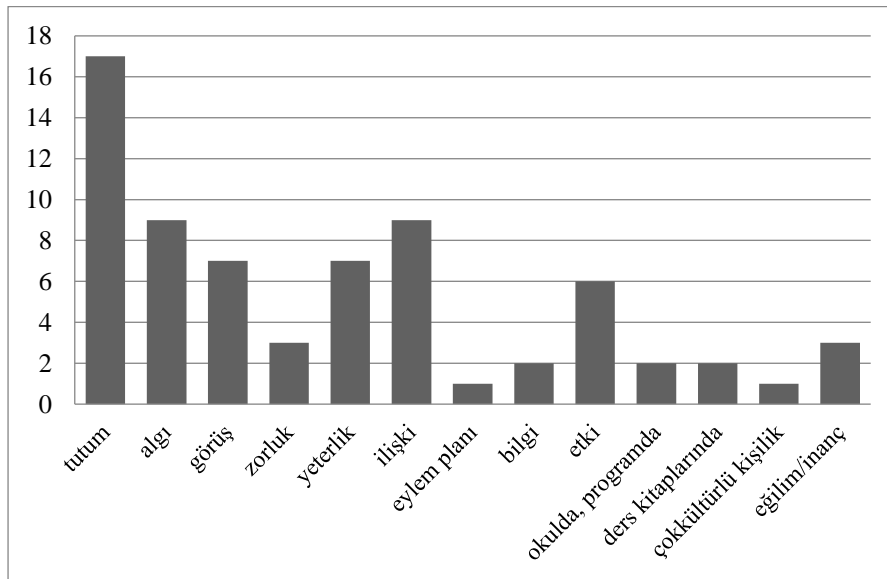
Şekil 1’den anlaşılacağı üzere ilgili alanda yapılan ilk tez 2008 yılında yayımlanmıştır. En fazla tez ise 2019 yılında yazılmıştır. Daha sonra sırasıyla 2017 (%13), 2016 (%11) ve 2018 (%11) yıllarında en fazla tezin yazıldığı görülmektedir. Yazılan tezlerin sayısının son iki yılda azalmaya başladığı dikkat çekmektedir.

Şekil 1’de sunulan tezlerin %20’sini doktora, %80’ini yüksek lisans düzeyindeki çalışmalar oluşturmaktadır. Sadece 2017 yılında yapılan tezlerin çoğunluğunu doktora düzeyindeki çalışmalar oluşturmuştur. Diğer yıllarda ise yüksek lisans düzeyindeki çalışmalar daha fazladır.

2. Tezlerin Çalışma Alanları

“Çokkültürlülük eğitimi” ile ilgili yapılmış olan tezlerin çalışma alanlarını gösteren grafik oluşturularak Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. Çokkültürlülük Eğitimi Tezlerinin Çalışma Alanları

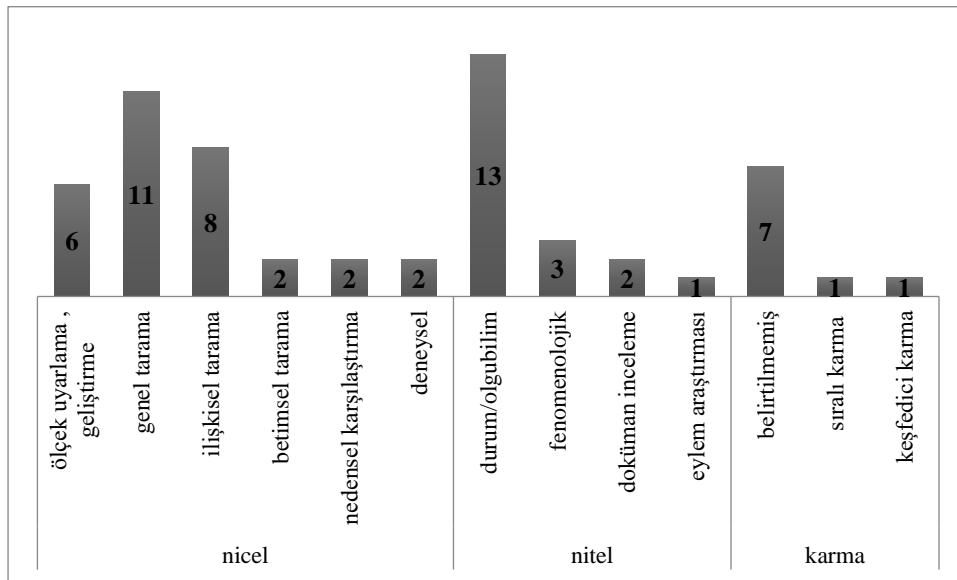


Şekil 2’den anlaşılacağı üzere çokkültürlülük eğitimi hakkında yapılan tezlerin çalışma alanlarının; tutum, algı, görüş, çokkültürlü sınıflarda yaşanan zorluklar, yeterlik, ilişki, eylem planı, bilgi, etki, okul ya da programlarda çokkültürlülük, ders kitaplarında çokkültürlülük, çokkültürlü kişilik düzeyi, çokkültürlülüğe yönelik eğilim ve inanç olduğu görülmektedir. En çok çalışılan konuların %25 oranında “tutum”, sonrasında sırayla “algı”- “ilişki” (%13) ve “görüş” (%10) olduğu görülmektedir.

3. Tezlerin Yaklaşımları

“Çokkültürlülük eğitimi” ile ilgili yapılmış olan tezlerin araştırma yaklaşım ve desenleri Şekil 3’de sunulmuştur:

Şekil 3. Yaklaşım ve Desenler



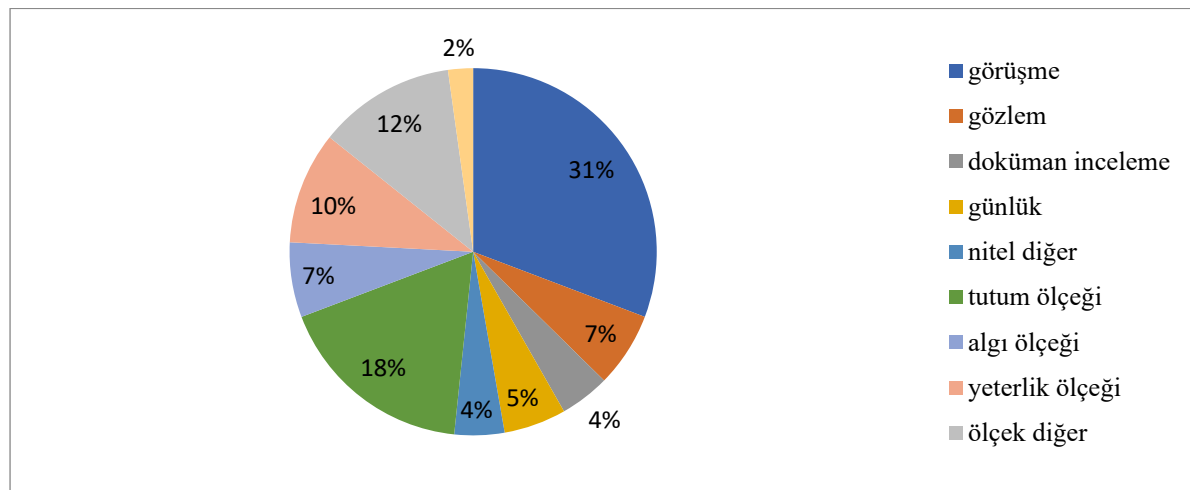
(Nicel araştırma desenlerinde iki desen belirtildiği çalışmalar bulunmaktadır.)

Şekil 3'de gösterilen tezlerin % 48'inin nicel yöntemle, % 35'inin nitel ve % 17'sinin karma yöntemle çalışıldığı görülmektedir (Ek 1). "Çokkültürlülük eğitimi" ile ilgili yapılmış olan tezlerin desenlerine bakıldığında nicel araştırma yaklaşımlarının ölçek geliştirme/uyarlama, genel tarama, ilişkisel tarama, betimsel tarama, nedensel karşılaştırma ve deneysel desenlerin bulunduğu görülmektedir. En çok tarama deseni, en az ise deneysel desen kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarında ise durum/olgubilim, fenomenolojik, doküman inceleme, eylem araştırması desenleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda durum/olgubilim deseni en fazla, eylem araştırması deseni ise en az tercih edildiği görülmektedir. Karma araştırmalarda deseni genellikle belirtilmediği, belirtilen desenlerin ise sıralı karma ve keşfedici karma deseni olduğu görülmektedir.

4. Veri Toplama Araçları

"Çokkültürlülük eğitimi" ile ilgili yapılmış olan tezlerin veri toplama araçlarını gösteren çizgi grafiği oluşturularak Şekil 4'de sunulmuştur:

Şekil 4. Çokkültürlü Eğitim Çalışmaları Veri Toplama Araçları

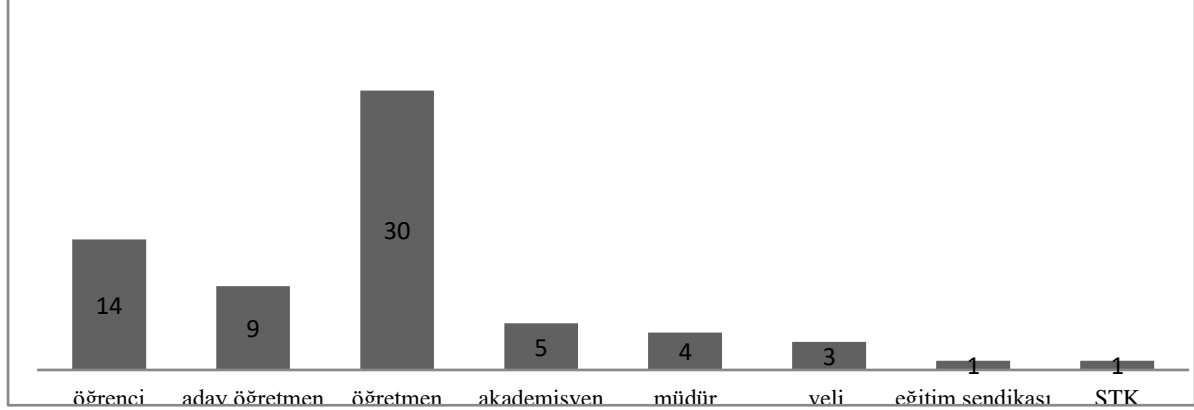


Şekil 4'e göre yapılan çalışmalarda veri toplama araçları olarak; görüşme, gözlem, doküman inceleme formları, günlükler, diğer nitel ölçme araçları (alan notları, puanlama anahtarları, ürünler gibi), tutum, algı, yeterlik, diğer ölçekler (görüş, bilgi düzeyi, duyarlık, inanç ve eğilim ölçeği, anket gibi) ve ön test-son testler kullanıldığı anlaşılmaktadır. En çok kullanılan veri toplama araçları % 31 "görüşme formu" ve %18 "tutum ölçeği" olmuştur.

5. Çalışma Grupları

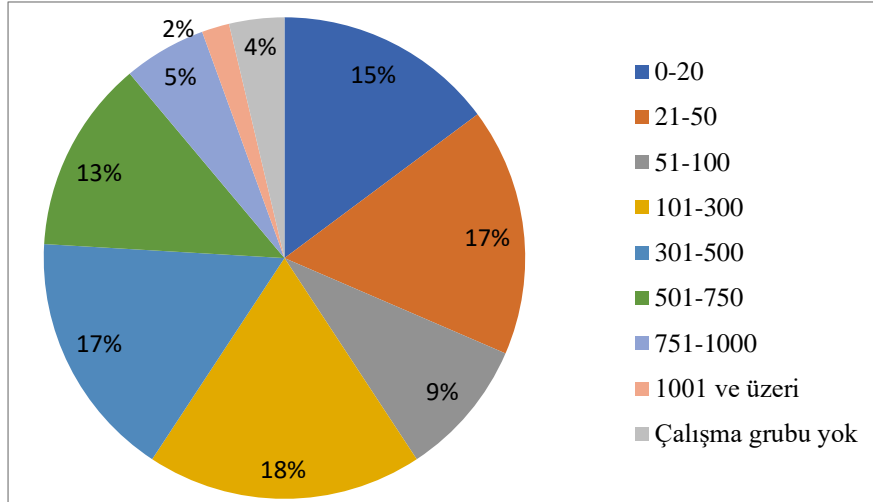
“Çokkültürlülük eğitimi” ile ilgili yapılmış olan tezlerin verilerinin toplandığı çalışma grubunu gösteren çizgi grafiği oluşturularak Şekil 5’de sunulmuştur:

Şekil 5. Çokkültürlülük Eğitimi Çalışma Grubu



Şekil 5’e göre araştırma verileri öğrenci, aday öğretmen, öğretmen, akademisyen, müdür, veli, eğitim sendikası ve sivil toplum kuruluşu çalışanlarından toplanmıştır. Veriler %45 oranında öğretmenlerden, %21 öğrencilerden, %13 aday öğretmenlerden toplanmıştır. Sonrasında “akademisyen” (%7), “müdür” (%6) ve “veli” (%4) görüşlerine başvurulmuştur.

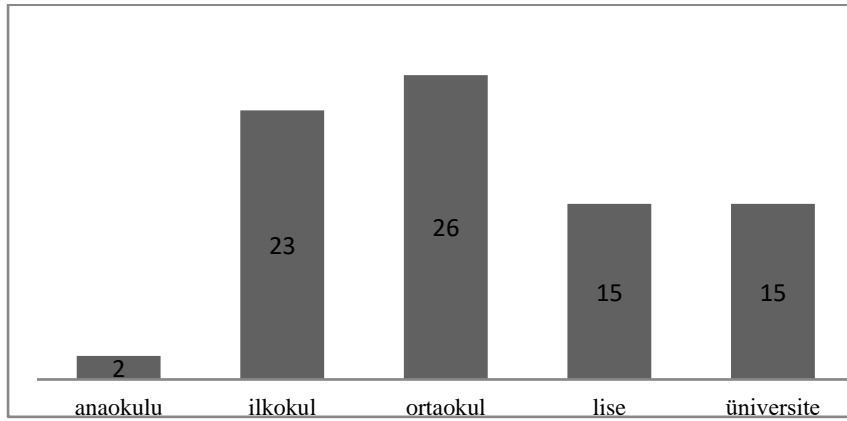
Şekil 6. Çokkültürlülük Eğitimi Çalışma Grubu/Örneklem Büyüklüğü



Şekil 6’da sunulan bulgulara göre çalışma grubu/örneklem büyüklüğü %18 oranında en çok “101-300” kişi olarak uygulanmıştır. Sonrasında tercih edilen örneklem büyüklükleri “21-50” ve “301-500” (%17) kişi arasında gruplardır. Ardından %15 “0-20” ve %13 “501-750” kişilik çalışma grupları ile çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir.

Şekil 7’de çokkültürlülük eğitimi araştırmalarının yapıldığı eğitim kademeleri sunulmuştur:

Şekil 7. Çokkültürlü Eğitim Tezlerinin Yapıldığı Eğitim Kademeleri

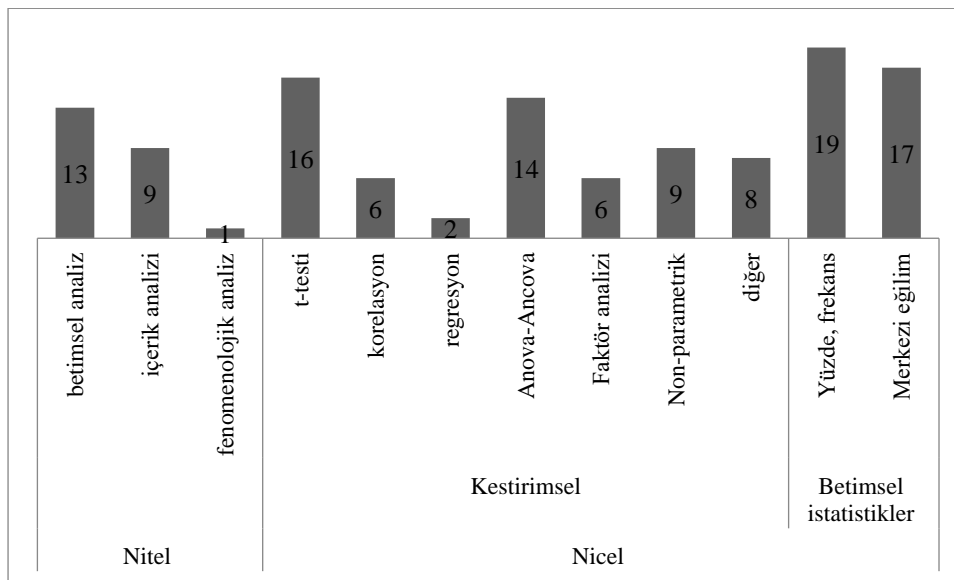


Şekil 7'e göre yapılan çalışmaların en çok "ortaokul" (%32)düzeyinde gerçekleştirildiği, daha sonra sırasıyla "ilkokul" (%28) "lise" ve "üniversite" (%19) ve en az olarak "anaokul" (%2) düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

8. Analiz yöntemleri

"Çokkültürlülük eğitimi" ile ilgili yapılmış olan tezlerin analiz yöntemleri Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8. Çokkültürlü Eğitim Çalışmalarında Kullanılan Analiz Yöntemleri



Şekil 8'den anlaşılacağı üzere; nitel araştırma yöntemlerinde en çok betimsel analiz yöntemi, nicel araştırma yöntemlerinde ise betimsel istatistiklerden yüzde, frekans ve merkezi eğilimler, kestirimsel istatistiklerden ise t-testi, anova, non-parametrik testler korelasyon ve faktör analizi kullanılmıştır.

9. Araştırmaların sonuçları

Bu bölümde incelenen araştırmaların sonuçları tablolar şeklinde sunulmuştur. Araştırma sonuçları "nitel araştırmaların sonuçları", "nicel araştırmanın sonuçları" ve "karma araştırmaların sonuçları" şeklinde üç bölümde incelenmiştir.

9. 1. Nitel araştırmaların sonuçları

Tablo 3'de nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülen tezlerin sonuçları, "olumlu sonuçlar", "çokkültürlülük algıları", "olumsuz sonuçlar", "riskler" ve "güçlü yanlar" olmak üzere kategoriler şeklinde sunulmuştur:

Tablo 3. Nitel Araştırmaların Sonuçları

Olumlu sonuçlar	Öğretmen ve okul yöneticileri çokkültürlülük hakkında olumlu tutuma sahipler, farkındalıkları var, farklı dillere karşı önyargıları düşük, farklılıklara saygılılar, kendi çabalarıyla öğrencilerin kültürel çevresi hakkında bilgi sahibi olmaya çalışıyorlar. 2017 Sosyal bilgiler programı daha çok kültürel öğeler içeriyor.
Çokkültürlülük algıları	Çeşitlilik, zenginlik, eşitlik, kültürel değerler, yeni kültürler zemini, kültürleri yargılamama, modernizm, medeniyet, etkileşim, süreklilik, hoşgörü, saygı, tahammül ve dinamizm
Olumsuz sonuçlar	Öğretmenlerin çokkültürlülük eğitimleri yok, yeterlikler hakkında bilgi sahibi değiller, kültüre duyarlı eğitim verilemiyor, çokkültürlülük politikası yok, programlar çokkültürlülüğü desteklemiyor, okul şartları ve fiziksel donanımı çokkültürlü eğitimin verilmesini olumsuz etkiliyor, yabancı öğrenciler dil öğrenme güçlüğü, dışlanmışlık ve akademik yetersizlik sorunları yaşıyor
Riskler	Çokkültürlülük politikası ve çok dilli eğitim ülkenin bütünlüğüne zarar verebilir kaygısı
Eylem planı ile çokkültürlülüğün güçlü yanları	Farklılıklara saygı değeri oluşuyor Önyargılı tutum olumsuz karşılanıyor Olumsuz düşüncelerin değişiyor Farklı dillerde konuşmanın ve anadilin farklı olmasının getirdiği zorluklara yönelik farkındalığın artıyor Dezavantajlı bireylerin toplumda yaşadıkları sıkıntılara ve zorluklara farkındalık geliyor Araştırma becerisi olumlu yönde gelişiyor

Tablo 3'e göre "olumlu sonuçlar" kategorisinde öğretmen ve yöneticilerin olumlu tutuma ve farkındalığa sahip oldukları, farklı kültürlere saygılı ve önyargılarının düşük olduğu ve kendi çokkültürlü eğitimi uygulama noktasında çaba içinde oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca 2017 yılında revize edilen öğretim programının önceki programlara kıyasla Türkiye'de yaşayan farklı kültürlere ait öğeleri daha fazlabarındırmaktadır.

"Olumsuz sonuçlar" kategorisi, ilgili çalışmalarda görüş bildiren katılımcıların çokkültürlülük eğitimi hakkında yeterli bilgi vedonanıma sahip olmadıkları ve dolayısıyla çokkültürlü eğitimin ilkelerine uygun davranış değişikliği ve düzenleme yapamadıklarını düşündüklerini göstermektedir. Eğitim politikasının, programların, okul şartlarının çokkültürlülük felsefesiyle yenilenmesi ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Çokkültürlülük eğitiminin uygulanamamasının beraberinde, yabancı öğrencilerin dil öğrenememesi, dışlanmışlık yaşamaları ve akademik yetersizlik yaşamaları gibibazı olumsuzlukları doğurduğu ifade edilmektedir.

"Riskler" kategorisinde sunulan görüşlere göre ise çokkültürlülük eğitiminin ülke politikası haline gelmesinin ülke bütünlüğüne zarar verebilir kaygısını içermektedir.

"Eylem planı ile çokkültürlülüğün güçlü yanları"nın gösterildiği kategoride çokkültürlülüğün uygulanması ile kazanılan yeterlikler ve tutumlara yer verilmiştir. Öğrencilerde farklı kültürlere yönelik farkındalık ve saygı oluşması, önyargılı, olumsuz tutumun azalması, ana dilinin farklı olmasının ve yabancı bir dili öğrenme zorluğunun fark edilmesi, dezavantajlı bireylerin yaşadığı zorlukların ve sıkıntıların anlaşılması gibi empatik becerilerin gelişiminde artış olduğu görülmüştür. Ayrıca farklılıkları tanımak öğrencilerin merak duygularını artırarak araştırma, inceleme becerilerine katkı sağlamıştır.

9.2. Nicel Araştırmanın Sonuçları

Tablo 4'de nicel araştırma yaklaşımı ile yürütülen tezlerin sonuçları; "olumlu sonuçlar", "ilişkiler,yordama", "deneysel çalışma sonuçları" şeklinde kategoriler olarak sunulmuştur.

Tablo 4. Nicel Araştırmaların Sonuçları

Olumlu sonuçlar	Çok sayıda ölçek geliştirildi, uyarlandı	
	Öğretmenlerin çokkültürlüğe ve çokkültürlü eğitime dair tutumları olumlu, öğretmenlerin kültürel farklılıkların öğretimine yönelik kavramsal bilgileri, çokkültürlü eğitime yönelik uygulama bilgileri, tutumları, inançları, özyeterlik algıları ve çokkültürlü eğitime yönelik sınıf içi uygulama düzeyleri ve yeterlikleri yüksek	
	Lisans öğrencilerinin çokkültürlü eğitim ve demokrasi algıları olumlu,	
	Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ile çokkültürlü eğitime yönelik özyeterliklerinin 'orta düzeyde', çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ise 'yüksek düzeyde'	
İlişkiler, yordama	İlişki yok	Öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlikleri ile öğrencilerin okula aidiyet
	Az ilişki	Kültürel zekâ ile çokkültürlü eğitim tutumu
	Orta pozitif ilişki	Çokkültürlü yeterlik düzeyleri ve iş yaşam kalitesine yönelik algıları Küresel vatandaşlık tutum ve çokkültürlülük Kültürel sermaye yeterlikleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumları
	Pozitif anlamlı ilişki	Kültürel zeka ile kültürlerarası duyarlılık Empatik eğilim ile çokkültürlü eğitim tutumu Çokkültürlü kişilik ile farklılıklara saygı düzeyleri
	Negatif ilişki	Empatik eğilim ile tükenmişlik
	Yordama	Çokkültürlü kişilik özellikleri çokkültürlü yeterlik algılarını yordamaktadır
Deneysel çalışma	Kültüre duyarlı öğretim uygulaması akademik başarıyı artırıyor. Eleştirel çokkültürlü eğitim uygulaması çok kültürlü yeterlik, eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimini artırıyor	

Tablo 4'e göre nicel yaklaşımla yürütülen araştırmaların daha çok olumlu sonuçlara ulaştığı görülmektedir. "Olumlu sonuçlar" kategorisinde çokkültürlülük konusunda tutum, algı, yeterlik, kültürel farkındalık gibi birçok ölçek geliştirildiği, öğretmenlerin, lisans öğrencilerinin, aday öğretmenlerin ve müdürlerin olumlu tutumları ve özyeterlikleri olduğu görülmektedir.

"İlişkiler/yordama" kategorisinde ise çokkültürlü eğitimin başarı, küresel vatandaşlık, iş yaşam kalitesi, farklılıklara saygı, kültürel sermaye, kültürel zeka, tükenmişlik gibi farklı tutum ve algılarla ilişkisi ve birbirini yordama gücü ölçülmüştür. Öğretmenlerin çokkültürlülük yeterlilikleri ile öğrencilerin okula aidiyet ve başarıları arasında ilişki bulunamamıştır. Orta düzeyde pozitif ilişki bulunan araştırmalar; küresel vatandaşlık ve çokkültürlülük tutum, çokkültürlü yeterlik düzeyi ve iş yaşam kalitesi algısı, kültürel sermaye yeterlikleri ile

çokkültürlü eğitime yönelik tutum, kültürel zeka ile kültürlerarası duyarlılık, empatik eğilim ile çokkültürlü eğitim tutumu araştırmalarıdır. Pozitif, anlamlı ilişki isesınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü kişilik ile farklılıklara saygı düzeyleri arasında bulunmuştur ve çokkültürlü kişilik özellikleri çokkültürlü yeterlik algılarını yordamaktadır.

“Deneysel çalışma” kategorisi çokkültürlü eğitimin kültüre duyarlı öğretime ve eleştirel düşünme becerisine etkisini ölçen deneysel çalışmaları içermektedir. Yapılan çalışmaların sonuçları; kültüre duyarlı öğretimin akademik başarıyı arttırdığı, eleştirel çokkültürlü eğitim uygulaması çok kültürlü yeterlik, eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel düşünme eğilimini arttırdığı görülmüştür.

9.3. Karma Araştırmaların Sonuçları

Tablo 5’de karma araştırma yaklaşımı ile yürütülen tezlerin sonuçları “olumlu sonuçlar” ve “olumsuz sonuçlar” olarak iki kategori şeklinde sunulmuştur:

Tablo 5. Karma Araştırmaların Sonuçları

Olumlu sonuçlar	Nicel	Akademisyenler olumlu tutuma sahip öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik düzeyi yüksek, olumlu tutuma, algıya sahip Öğretmen ve müdürler yüksek düzeyde çokkültürlü yeterlik algısına sahip Öğretmenler farkındalık, bilgi ve beceri boyutunda ise orta düzeyde yetkin İkili öğretmen uygulaması modeli uygun görülüyor Sınıf yönetimi dersi çokkültürlülüğü destekliyor Çokkültürlü eğitim eleştirel düşünme becerisi ve hoşgörü tutumu artırıyor
	Nitel	Akademisyenler çokkültürlü eğitimi Türkiye için avantajlı görüyor
Olumsuz sonuçlar	Nicel	-
	Nitel	Öğretmenler çokkültürlü eğitime ilişkin eksik ve yanlış bilgilere sahip, ön yargıları var Çokkültürlü eğitimi verecek kişiler uzman olmalı, eğitim almalı

Karma araştırma yaklaşımı ile yürütülen çalışmaların sonuçlarını içeren Tablo 5’e göre “olumlu sonuçlar” kategorisi; tutum, kültürel yeterlik, algı, yeterlik, yeterlik algısı, farkındalık, bilgi, beceri, uygulanan model önerisi, çokkültürlü eğitimin etkileri ile ilgili sonuçları içermektedir. Akademisyen, öğretmen ve müdürlerden toplanan verilerin büyük çoğunluğu nicel ölçme araçları ile toplanmıştır ve ölçülen duyuşsal özelliklerin orta ve yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Deneysel yürütülen iki çalışmada sınıf yönetimin çokkültürlü eğitimi desteklediği, çokkültürlü eğitimin eleştirel düşünme ve hoşgörü tutumunu artırdığı görülmüştür. Nitel olumlu sonuç olarak; akademisyenlerin çokkültürlü eğitimi Türkiye için gerekli olarak görmesi sonucu bulunmaktadır.

“Olumsuz sonuçlar” kategorisi ise; öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin eksik ve yanlış bilgilere sahip oldukları, ön yargılarının bulunduğu ve çokkültürlü eğitimi verecek kişilere yönelik endişeleri olduğu, bunun için öğretmen ve akademisyenlerine eğitim alması ve uzman olması gerektiği sonuçlarını barındırmaktadır. Nicel verilerle toplanan bulgulara olumlu sonuçları içerirken nitel verilerle toplanan sonuçların endişe ve eksikliklere odaklanan sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma ile “çokkültürlü eğitim” konusunda yapılmış olan tezlerin betimsel olarak sunulması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda yüksek lisans düzeyinde, nicel yöntemle hazırlanan tarama araştırmaları yürütüldüğü, en çok ortaokul düzeyinde ve öğretmen görüşüne başvurulduğu görülmüştür. Öğretmenler çokkültürlülük konusunda olumlu tutuma sahipken konu hakkında eksiklikleri bulunmakta ve uygulama noktasında örneklere ihtiyaç duymaktadırlar.

Çalışmanın içeriğinde yer alan ülkemizde yayınlanan tezlerin; yıllara göre dağılımları, yüksek lisans ve doktora tez sayıları ve dağılımları, çalışma alanları, yaklaşımları, desenleri, veri toplama araçları, verilerinin toplandığı çalışma grupları, grupların büyüklüğü, eğitim kademesi, analiz yöntemleri ve sonuçları açılarından incelenmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuçlar aynı sırayla sunulmuştur:

“Tezlerin türü ve yıllara göre dağılımı”nın incelenmesi ile ulaşılan sonuca göre çokkültürlülük eğitim çalışmaları 2012 yılından itibaren yani Türkiye’nin yeni göç dalgasından sonra hız kazanmıştır. Bu tarihin öncesinde sadece bir akademik çalışma yapılmıştır. Bu durum toplu göç öncesinde birçok azınlık grup ve etnik kimlik barındıran ülkemizin belli bir toplumsal denge kazandığı, bireylerin toplumsal sorunlarla başa çıkabildikleri şeklinde yorumlanabilir. İbrahimoglu (2014), Türkiye’deki azınlıkların sosyal hayatlarında kimliklerinden dolayı büyük sorunlar yaşamadıkları ve ayrıca vatandaşlık politikalarında olumlu gelişmelerin yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak toplu göçlerle birlikte dengeler değişmiş, farklılıklarla birlikte yaşama alternatifleri incelenmeye başlamıştır. Çalışmanın en çok 2019 yılında yapılmış olması ise 2018-2023 Uyum Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem Planının amaçlarına dayandırılabilir. Belgenin amaçları, ülkenin Suriye’den gelen göçmenlerin kalıcı olacaklarını tahmin etmesiyle uyum politikalarının hem akademisyenler hem de politikacılar tarafından çalışılmasını içermektedir. Bu talep çalışmaların yapılmasını desteklemiş ve 10 yıl içinde yapılmış olan tezlerin sayısına (2008-2018) 4 yıl (2018-2021) içinde ulaşmayı sağlamıştır.

Yüksek lisans ve doktora tez dağılımlarının incelenmesi sonucu; en çok yüksek lisans düzeyinde çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Bu durum çalışmaların giriş düzeyinde çalışmalar olduğunu, kuram oluşturma ve kapsamlı incelemelerin yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yapılan bu çalışma ile benzer yöntemle çalışılan Akkaş ve Memiş (2021)’in makalesinde eleştirel düşünme konusu ile ilgili yapılan tezleri incelemiş ve bu çalışmaların daha çok yüksek lisans düzeyinde ve giriş düzeyinde çalışmalar olduğunu ortaya koymuştur.

“Tezlerin çalışma alanları”na ait sonuçlara bakıldığında en çok “tutum”, “algı”, “ilişki” ve “görüş” ölçen tezlerin bulunduğu görülmektedir. Tutum, algı, görüş ölçen çalışmalar bireylerin araştırılan konu hakkındaki; tavrını, katılma, onaylama ya da reddetme durumlarını ortaya çıkarmak için kullanılır. Tutumların bilinmesi ile bireylerin daha sonraki davranışlarının neler olabileceğinin kestirilmesi ve olumsuz bir durum varsa bunların düzeltilmesi sağlanır (Çöllü ve Öztürk, 2006). Bu nedenle tezlerin öncelikle bu konulara odaklanmaları anlamlıdır. Toplumda olumsuz tutum, algı, görüş bulunmuyorsa bu konuya odaklanmak ve tutum arttıran çalışmalar yapmak anlamsız olacaktır. İhtiyaç belirleme çalışmalarının amacı da tam olarak budur. Bir şeyin yokluğunun ortaya çıkardığı durumun belirli kriterler gözetilerek değerlendirip giderilmesi, ‘olan’ ile ‘olması gereken’ arasında fark olup olmadığının ortaya çıkarılmasıdır (Kılıç vd, 2019). Bu anlamda ilk çalışmaların durumu ortaya koymayı ve sorunlar var ise bunların neler olduğunu ortaya koymayı amaçladıkları söylenebilir.

İlişki çalışmalarında ise; iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin olup olmadığı, değişme varsa bunun türbir ilişki ve ne kadar güçlü bir ilişki olduğubelirlenmeye çalışılır (Karasar, 2011). Tezlerde çokkültürlü eğitimin başka hangi becerilerle ilişki içinde olduğu ortaya koyularak çokkültürlü eğitimin önemi vurgulanmak istenmiş olabilir.

“Araştırmalarda kullanılan yaklaşım ve desenler”in incelenmesi sonucu nicel araştırmaların vetarama, ilişkisel desenlerin daha çok tercih edildiği görülmüştür. Nicel yaklaşımlar ile çoğunluğun görüşünün temsil edilmeye çalışıldığı, çalışma grubunun tutum ve görüşlerinin genel tarama ve durum çalışması yöntemiyle ortaya çıkarılmak istendiği anlaşılmaktadır. Köseoğlu ve Doğan (2020), bunun nedeninin örnekleme kolay ve hızlı erişebilme ve verileri daha kısa sürede toplayıp yorumlayabilme gibi avantajlarından kaynaklanabileceğini düşünmüşlerdir. Yine araştırmacıların nitel araştırma yöntemlerine yeterince hakim olamaması ve/veya nitel çalışmaların doğasından kaynaklanan genelleme amacı gütmemesi gibi nedenlerin nitel araştırma yaklaşımının tercih edilmemesine neden olduğu düşünülmüştür (Köseoğlu & Doğan, 2020). Ayrıca genel olarak eğitim alanında nitel araştırma yöntemlerinin çok fazla tercih edilmediği sonucuna varılmıştır (Saban vd., 2010). Araştırma desenlerinden deneysel ve eylem araştırması çalışmalarının çok az tercih edildiği, uygulamaya dönük çalışmaların eksik ve az sayıda olduğu görülmüştür. Bu durumun bir nedeni; tutum, algı vs. ölçen çalışmaların sonuçlarının çok olumlu olması nedeniyle uygulama yapmaya gereksinim duyulmaması olabilir. Diğer nedeni ise; uygulama yapmanın zaman ve büyük çaba gerektirmesi nedeniyle araştırmacıların bu alana kaymak istememesi olabilir.

Karma araştırmalarda ise genellikle desen belirtilmediği görülmektedir. Oysa karma yöntem uzmanları araştırmanın deseni bölümünün detaylı ve anlaşılır bir şekilde yazılması gerektiğini, desen türünün, özelliklerinin, önceliklerin, zamanlamanın ve birleştirme özelliklerinin açıklanması gerektiğini belirtmişlerdir (PlanoClark&Creswell, 2015).

“Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları”nın en çok ölçek ve görüşme formları olduğu görülmektedir. Çokkültürlü eğitim çalışmalarında eğitimcilerin farklı kültürlere nasıl baktığı, tutum ve algılarının ne düzeyde olduğu ölçekler kullanılarak; olaylar karşısında ne hissettikleri, endişelerinin ve düşüncelerinin ne olduğunun anlaşılması için görüşme formu kullanılarak araştırmalar yürütülmüş olabilir. Aydın ve Kılıç Mocan (2019), Değirmenci ve doğru (2017), zkal (2020) inceledikleri sosyobilimsel ve eğitim programları alanlarındaki çalışmalarda en çok ölçek, anket ve görüşme formu kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun nedeninin aynı anda daha fazla sayıda kişiye ulaşma, derinlemesine analiz yapma ve bu yollarla ulaşılan verilerin istatistiksel çözümlemelere olanak vermesi olabileceğini düşünmüşlerdir.

“Araştırmanın alışma grubu”nın incelenmesi sonucu en çok ğretmen görüşlerine başvurulduğu görülmektedir. Bu sonuç Nohl’un her zorlukta ve yeni bir durumda öğretmenlere ynelindiğini anlatan şu ifadesiyle örtüşmektedir: “ncelikle yine öğretmenlere dönüyoruz... ve onlara yeni zorlukları aşmaları için yardımcı olmak, araçlar sağlamak istiyoruz, ama aynı zamanda iyi niyetli ve ruhun şiddet içermeyen gücüne güvenen tüm insanları bir araya toplamak istiyoruz”(Herman Nohl, Nieke 2000’den alıntıdır). Öğretmenler bu süreçte yine merkezi bir rol üstlenmektedir, bu nedenle önce onların tutum ve bilgi düzeylerinin ölçülmesi ve ne tür bir desteğe ihtiyaç duyduklarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu sorunun öznesi olan öğretmenlerin görüşlerinin alınması araştırmaların amaçları ile de tutarlılık göstermektedir.

Örneklem grubu büyüklüğünün “301-500” kişilik büyük gruplar olduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırmalarda daha çok nicel yöntemlerin kullanılmış olması ve geniş bir kitlenin resmedilmesi amalanılmasıyla örtüşmektedir. Nicel araştırmalarda örneklemenin amacı evrene ait genellemeler yapabilmek ve evreni tam anlamıyla temsil etmektir. Bu nedenle örneklem büyüklüğü, nicel araştırmaların kalbini oluşturmaktadır (Morgan & Morgan, 2008). Araştırmacılar rneklemi rastgele seçim yöntemiyle seçtiklerinde ve örneğin 500 veya 1000 kişilik örneklem grubuna ulaştıklarında olasılık kuramına greevreni temsil etme gücünün yükseldiği görülmüştür (Schmidt&Hunter, 2014). Bu bağlamda incelenen tezlerde evreni temsil etme gücü yüksek olan örneklem hacmine ulaşılmaya çalışıldığı söylenebilir.

Ayrıca araştırmaların daha çok ortaokul ve ilkokul düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu sonuç göçmen öğrencilerle yaşanan sorunların ortaokul düzeyinde yoğunlaştığı ya da okkltrllk konusunun daha çok sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirildiği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim yapılan çalışmalarda okullarda uyum sürecinde en çok sıkıntı yaşadıkları kademenin genellikle ergenlik dönemi ve ilköğretim kademesi olduğu görülmektedir (Myers, 1999; Motti-Stefanidi vd., 2012; Schachnervd., 2017). Bu dönemde öz-değer gelişmisosyal kabul ileolumlu ve pozitif yönde etkilenmektedir (Kovacev&Shute, 2004). Ayrıca kademe öğrencilerin dil, kültür ve sosyal becerileri anlamında en çok zorluklarla karşı karşıya kaldıkları dönemdir(Myers, 1999).

“Araştırmalarda kullanılan analiz yöntemleri” incelendiğinde nicel çalışmalarda daha çok betimsel istatistiklerin, nitel çalışmalarda ise betimsel analizin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.cKozikoğlu ve Senemoğlu (2015) ise gerçekleştirdikleri inceleme çalışmalarında sırasıyla en fazla frekans, yüzde, ortalama, standart sapma (tek değişkenli analizler), korelasyon, ki-kare, t-testi, Anova, Manova, Kruskas Wallis analizleri (korelasyonel analizler) ve nitel analizlerin (betimsel ve içerik analizi) kullanıldığını belirlemişlerdir. Bunun nedenini ise seçilen araştırma yaklaşımının daha çok nicel ve nitel yöntemler olmasına dayandırmışlardır. Bu inceleme çalışmasında da benzer şekilde nicel ve nitel yöntemlerin sıkça kullanıldığı ve bunlara uygun analiz yöntemlerinin seçildiği düşünülmektedir.

“Araştırmaların sonuçları”nın incelenmesi sonucunda nitel, nicel ve karma yöntemlerle yürütülen çalışmaların sonuçları birleştirilerek tartışılmıştır. Araştırmanın sonuçları; ğretmen ve yöneticilerin olumlu tutum sahibi oldukları ve okkltrllğ zenginlik olarak algıladıkları şeklinde dir. Ancak bu konudaki politikaların eksik oluşu ve ülke bütünlüğüne zarar verir kaygısı ile kültüre duyarlı öğretimin uygulanamadığı görülmüştür. Ayrıca eğitimcilerin bu konuda bilgi sahibi olmamaları ve okul şartlarının durumu da ortaya konan engeller arasındadır. Çokkültürlü bakış açısı ile empatiklik ve farklılıklara saygı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan uygulama araştırmaları sonuçları; çokkültürlü eğitim uygulamasının olumlu tutum ve sosyal ve akademik beceri gelişimini desteklediği şeklinde dir. Çokkültürlülük sosyal adaletin demokratik ilkelerini teşvik ederek okullarda ve toplumda her türlü ayırmacıla karşı çıkan bir dünya görüşüdür. Tüm ğrenciler için en yüksek düzeyde akademik başarı sağlamalarına bir alternatif olarak görülmektedir. Farklı etnik ya da kültürel grupların tarihleri, kültürleri ve katkıları hakkında konuşarak ve onları vurgulayarak öğrencilerin olumlu bir benlik kavramı geliştirmelerine destek olmayı amaçlamaktadır (NAME, 2023).

Bu sonuçlar ışığında bazı öneriler geliştirilmiştir:

- Çokkültürlü eğitim konusundaki görüşlere ek olarak endişe ve tehdit olarak algılanan durumlar ayrıntılı araştırılabilir.
- Tezlerin daha çok yüksek lisans düzeyinde çalışıldığı görülmüştür. Uygulama ve model geliştirmeye dönük, daha uzun soluklu çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- Tezlerin tutum, algı ve ilişki ölçmeye yönelik hazırlandığı görülmüştür. Uygulama çalışmalarının artması ile çokkültürlülük düşüncesinin topluma olumlu ve olumsuz katkıları daha açık şekilde ortaya konabilir.
- Nitel ve nicel çalışmaların sonuçları arasındaki farklılığın nedenleri tartışılabilir.

Kaynakça

- Açıkalin, M. (2010). New approaches for teaching social studies: Multicultural and global education. *Elementary Education Online*, 9(3), 1226-1237.
- Akkaş, B. N. Ç., & Memiş, E. K. Türkiye’de Eleştirel Düşünme Konusunda Gerçekleştirilen Tezlerin Analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 684-695.
- Akyüz, Y. (2015). Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S.2015. Pegem Akademi.
- Anık, M. (2015). Çokkültürcülük ve Osmanlı Devleti. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 0 (27) , 117-130. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sefad/issue/16472/171914>
- Ateş, S. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Ortaokul Öğrencilerinin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algı ve Farkındalıkları (Kocaeli Örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aydın, E. & Kılıç Mocan, D. (2019). Türkiye’de Dünden Bugüne Sosyobilimsel Konular: Bir doküman Analizi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3 (2) , 184-197. Doi: 10.35346/Aod.638332
- Aydın, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey, *Mediterranean Journal of Social Sciences*,3(3), 277-287.
- Banks, J. A.,&Banks, C.A.M. (Eds.). (2001). *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed.). Wiley
- Banks, A. (2014). *An introduction to multicultural education* (5th ed.). University of Washington, Seattle.
- Başbakanlık İnsan Hakları Danışma Kurulu, Azınlık Hakları ve Kültürel Haklar Çalışma Grubu Raporu, Ankara, 2004, s. 2.
- Bellibaş, M. Ş. (2018). Sistematik derleme çalışmalarında betimsel içerik analizi. *İçinde K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Edt.), Eğitim yönetiminde araştırma (ss. 511-532)*. Pegem Akademi.
- Bennett, C. I. (1986). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*.
- Britannica, E. (2023). *Encyclopedia Britannica*.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 27-40.
- Çakmak, H. (2021). Suriyeli öğrencilere yönelik algının kaynakları: Türk öğretmen, öğrenci ve veliler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye’deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.
- Çöllü, E. F.,&Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde İnançlar-Tutumlar Tutumların Ölçüm Yöntemleri Ve Uygulama Örnekleri Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404.
- Değirmenci, A., ve Doğru, M. (2017). Türkiye’de Sosyobilimsel Konularla İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Betimsel Analiz Çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 123-138.
- Ekinci, T. Z. (1999). *Demokrasi, Çokkültürlülük ve Yargısal Bir Serüven*. Küyerel Yayınları.
- Erdoğan, M.M. (2019). Suriyeliler Barometresi Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2020/09/SB2019-TR-04092020.pdf>
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme* (6. baskı). Edge Akademi Yayınları.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Geier, T. (2011). *Interkultureller Unterricht Inszenierung der Einheit des Differenten*. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GİB, Göç İdaresi başkanlığı. Erişim Tarihi: 09.01.2022. <https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/Yayinlar/UYUM-STRATEJI/Uyum-Strateji-Belgesi-ve-Ulusal-Eylem-Plani.pdf>.

- Gibson, M. A. (1984). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology & Education Quarterly*, 15(1), 94-119.
- Günay, R., & Aydın, H. (2015). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- Gürbüz S. ve Şahin F. (2017). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (4. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Hohmann, M. (2005). Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung. *Migration und sprachliche Bildung*, 29-46.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (2004). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*. Sage.
- İbrahimoğlu, Z. (2014). Gayrimüslim Azınlıklara Göre Türkiye’de Vatandaşlık Ve Vatandaşlık Eğitimi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayınları.
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Ders Kitaplarında Yeni Bir Paradigma: Çokkültürlü Eğitim. *Türk Çalışmaları (Elektronik)*, 9 (2), 933-960.
- Kılıç, A., Aydın M., Ökmen B. ve Şahin Ş. (2019). Kuramdan Uygulamaya İhtiyaç Belirleme. Pegem Akademi.
- Kovacev, L., & Shute, R. (2004). Acculturation and social support in relation to psychosocial adjustment of adolescent refugees resettled in Australia. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 259-267. <https://doi.org/10.1080/01650250344000497>
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41.
- Köseoğlu, S. & Eroğlu Doğan, E. (2020). Türkiye’de 2010-2017 Yılları Arasında Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (75) , 1122-1147. DOI: 10.17755/esosder.654747
- Kymlicka, W (2015). Çokkültürlü Yurttaşlık azınlık Haklarının Liberal Teorisi (2. Baskı) (Çev. A.Yılmaz). Ayrıntı yayınları.
- Ladson-Billings, G. (1994). What we can learn from multicultural education research. *Educational Leadership*, 51(8), 22-26.
- Morgan, D. L., & Morgan, R. K. (2008). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. Sage publications.
- Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chrysochoou, X., Sam, D. L., & Phinney, J. (2012). Positive immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation, and social-psychological perspectives. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth* (pp. 117–158). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139094696.008>
- Myers, S. M. (1999). Childhood migration and social integration in adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, 61(3), 774-789.
- NAME, The National Association for Multicultural Education (2023). Definitions of Multicultural Education. Erişim tarihi: 21.02.2023. https://www.name.org/definitions_of_multicultural_e.php
- The Multiculturalism Policy Index [MCP] (2023). Queens University. Multiculturalism Policies in Contemporary Democracies. Erişim tarihi: 21.02.2023. <https://www.queensu.ca/mcp/>
- Nieke, W. (2000). Interkulturelle Erziehung und Bildung als Antwort auf die Anforderungen der multikulturellen Gesellschaft. In *Interkulturelle Erziehung und Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Özkal, N. (2020). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi: 2015-2019. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15 (25), 3415-3442. <https://doi.org/10.26466/opus.647030>
- Parekh, B. (2002). Çokkültürlülüğü yeniden Düşünmek (1.Baskı) (Çev. B. Tanrıseven). Phoenix Yayınları.
- PlanoClark, V. & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: a consumer’s guide*. Pearson Education Inc.
- Saban, A., Koçbeker Eid, B. N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., Arslantaş, S., Çınar, D. ve Tunç, P. (2010). Eğitim bilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 125-142.
- Schachner, M. K., He, J., Heizmann, B., & Van de Vijver, F. J. (2017). Acculturation and school adjustment of immigrant youth in six European countries: Findings from the Programme for International Student Assessment (PISA). *Frontiers in Psychology*, 8, 649.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (2014). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*. Sage publications.
- T. Z. Ekinci (1999). *Demokrasi, Çokkültürlülük ve Yargısal Bir Serüven*. Küyerel Yayınları.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2023). Uyum Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem Planı 2018-2023. Erişim Tarihi: 03.03.2023. <https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/Yayinlar/UYUM-STRATEJI/Uyum-Strateji-Belgesi-ve-Ulusal-Eylem-Planı.pdf>.
- Welsch, W. (1999). Transculturality: The puzzling form of cultures today. *Spaces of culture: City, nation, world*, 13(7), 194-213.

Yıldırım A.ve Şimşek H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı). Seçkin Yayınları.

Ekler:

Ek 1: Çalışma İnceleme Formu

Çalışmanın Künyesi	Yıl, Çalışmanın adı, Yazarları, Yayınlandığı enstitü		
Çalışmanın Alanı	Etki, Tutum, Deneysel, Ölçek geliştirme, program çalışmaları, vs.		
Araştırma deseni	Nitel <i>Kültür analizi, olgubilim, durum, teori, eleştirel, kavram analiz, meta sentez, vs</i>	Nicel <i>Deneysel, betimsel, tarama, korelasyonel, vs.</i>	Karma <i>Açıklayıcı, keşfedici, çeşitleme vs.</i>
Veri toplama Araçları	Anket, Algı/ilgi/tutum/kişilik testleri, Görüşme formu, Gözlem formu Çalışma grubu/Örneklem: eğitim kademesi- öğrenci, öğretmen, akademisyen, yönetici, veli Örneklem büyüklüğü		
Analiz Yöntemi	Nitel <i>İçerik analizi Betimsel analiz vs.</i>	Nicel <i>Betimsel: Frekans, yüzde, ortalama, grafiklerle gösterme, vs. Kestirimsel t-testi korelasyon Anova/Manova Faktör analizi Regresyon Non-Parametrik testler vs.</i>	
Çalışmanın sonuçları	Nitel sonuçlar	Nicel sonuçlar	Karma sonuçlar

Examination of the relationship between school principals' visionary leadership characteristics and school efficiency

Zeynep UÇAK¹; Orkun Osman BİLGİVAR²

1 İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Email: z2005u@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3444-9176>

2 İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Email: osman.bilgivar@izu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7002-6191>

ARTICLE INFO

Article Type: Research article
Received: 5.6.2023
Accepted: 20.06.2023
Publication: 30.6.2023
Month/ year: 6/2023
Citation: Uçak, Z., & Bilgivar O. O. (2023). Examination of the relationship between school principals' visionary leadership characteristics and school efficiency. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 1(1), 66-80.

ABSTRACT

The aim of this research was determined as "Examination of the Relationship Between the Visionary Leadership Characteristics of School Principals Perceived by Teachers and School Effectiveness" and the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the realization of the research. The population of the research is those who work within the borders of Istanbul in the 2021-2022 academic year; The sample consisted of 396 teachers working in private and public schools, which were formed by convenience sampling method. "Personal Information Form", "Visionary Leadership Scale" and "School Effectiveness Scale" were used as data collection tools in the research. As a result of the t-Test analysis applied to the obtained data; According to teachers' perceptions, school principals' visionary leadership characteristics ($\bar{X} = 3,81$) and school effectiveness ($\bar{X} = 3,81$) were found to be "high". As a result of the ANOVA analysis, the variables showed significant differences according to the demographic characteristics. In the context of Pearson correlation analysis between school principals' visionary leadership characteristics and school effectiveness, a significant and positive ($r = ,554$; $p = ,000$) correlation was found to be "moderate" in all sub-dimensions. As a result of the multiple regression analysis, it was determined that visionary leadership significantly predicted school effectiveness in a "moderate" and positive direction.

Keywords: Leadership, Visioner Leadership, School Efficiency.

Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul etkililiği ile arasındaki ilişkinin incelenmesi*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı "Öğretmenlerce Algılanan Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerinin Okul Etkililiği İle Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" olarak belirlenmiş ve araştırmanın gerçekleştirilmesinde nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini İstanbul sınırları içerisinde 2021-2022 Eğitim Öğretim döneminde görev yapan; kolayda örnekleme yöntemiyle oluşturulan özel ve devlet okullarında görevli 396 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Vizyoner Liderlik Ölçeği" ve "Okul Etkililik Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilere uygulanan t-Testi analizi neticesinde; öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ve okul etkililiği "yüksek düzeyde" tespit edilmiştir. ANOVA analizi neticesinde değişkenler, demografik özelliklere göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ve okul etkililiği arasında pearson korelasyon analizi bağlamında tüm alt boyutlarda anlamlı ve pozitif yönde "orta düzeyde" ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan çoklu regresyon analizi neticesinde vizyoner liderliğin okul etkililiğini "orta düzeyde" ve pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Vizyoner Liderlik, Okul Etkililiği.

- Bu makale ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Tarihsel perspektiften incelendiğinde, eğitimin insanlık tarihi içinde büyük bir öneme sahip olduğu ve köklü bir geçmişi olduğu görülmektedir. Eğitim, toplumların kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasal devamlılığını sağlaması nedeniyle büyük öneme sahiptir. Hayatımızın her alanında var olan, toplumları bir arada tutan, miras ve ortak kültürün aktarıcısı olan eğitim, doğduğumuz ilk günden hayatımız boyunca devam etmektedir. Eğitim, geçmişten günümüze disiplinler arası araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünyada ve Türkiye’de formal eğitim hizmetini veren kurumlar, okullardır. Şişman’a (2020) göre okullar, eğitim sistemi içinde ülkelerin süreklilik ve istikrarını, sosyal bütünleşmeyi sağlamak, kültürel ve sosyal mirası aktarmak üzere oluşturulmuş sosyal eğitim kurumlarıdır. Bu anlamda okulların bir örgüt olarak hedeflerine istenilen düzeyde ulaşması ve etkili olması beklenmektedir. Etkili okul ise öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, estetik ve psikomotor gelişmelerinin sağlandığı en uygun bir öğrenme çevresi olarak tanımlanmıştır (Özdemir, 2000). Etkili okulun bileşenlerini arasında etkili öğretmenlik, mesleki gelişim, okul-çevre ilişkileri, örgütsel bağlılık ve liderliği saymak mümkündür. Bu bağlamda liderlik bileşeni için en büyük görev ve sorumluluk okul yönetimine düşmektedir.

Okul yönetiminin niteliği, eğitimsel değişimi sağlayabilmesi ve gelişmeleri takip edebilmesi için önemli bir yere sahiptir. Okul liderlerinin görev ve sorumlulukları, kendi farklarını ortaya koyma, kurumun niteliğini arttırma, öğrencilere yardım edebilmek için kendilerini geliştirme, gelişmelerin takibini sağlama ve uygulanabilirliğini arttırmayı içerir. Gelecek nesillerin düşüncelerini besleyen ve geliştiren eğitim, toplumların geleceğini için önemli bir yatırım olarak görülmektedir (Balci, 2014).

Okul etkililiği araştırmaları, okul geliştirme çabalarına yön vermeleri itibariyle önemli sonuçlar içermektedirler. Bu bağlamda vizyoner liderlik özellikleri gösteren yöneticilerin okul etkililiğini artırması öngörülmektedir. Etkili okul araştırmalarına göre, okul yöneticisi, okulun etkililiğinde anahtar bir rol oynamaktadır. Yöneticinin göstermiş olduğu liderlik davranışı okul etkinliğinin temel yordayıcısı konumundadır (Balci, 2007).

Vizyoner Liderlik; Takipçilerinin ortak hayalleri çerçevesinde geleceği hazırlayan ve geleceğin büyük resmini tasvir eden, ulaşılması gereken hedefi işaret edip bu hedefe ulaşabilecek yollar hakkında bilgi vermeyen, takipçilerinin yeni fikirler üretmesine imkân veren ve risk almalarını teşvik eden liderlik modelidir (Günlü, 2012). Diğer bir tanıma göre vizyoner liderlik, liderlerin takipçilerini topyekûn etkileyerek harekete geçirebilmek için bu yönde etkili olacak vizyonları oluşturma ve izleyicilerine aktarmaya dayalı olan bir liderlik sürecidir (Erdoğan, 2015). Vizyoner liderler, işletmeyi başarıya götürecek yolda geleceğin resmini çalışanlarıyla birlikte çizen, çalışanları en iyi şekilde motive ederek performanslarını üst seviyelere getiren, güçlü örgüt kültürü oluşturup örgüt genelinde bu kültürün kabullenilmesini tesis eden, tüm bunları hayata geçirirken gelişim ve değişim gerekliliği bilinciyle hareket ederek izleyicilerini de bu yönde güdüleyebilen kişilerdir (Tekin ve Ehtiyar, 2011).

Vizyonu olan lider, yeni bakış açılarını deneyimler, aktiftir ve yeni oluşumlar tespit eder. Fikirler üretir, bir düşünce veya vizyona dayanak oluşturur. Yeni durumlar ve fikirler ortaya koyar, sorunların çözümünde özgün seçenekler sunar, ihtiyaç duyulduğunda grup kurallarının dışında ayrı görüşe sahip olarak bulunabilir (Akiş, 2004). Vizyoner liderler çalışanları vizyon ile motive ederler. Örgüt vizyonunun başı liderdir ve iş görenlerin ilerdeki örgüt hedeflerine konsantre olmalarını sağlarlar. Vizyoner liderler çalışanlarını amaca odaklarken onların görüşlerini de dikkate alır, iletişim halindedir, onların inandığı değerlere karşı saygılıdır. Vizyoner lider üzerindeki yetkileri astlarına dağıtarak, sorumluluk paylaşımı ile plan ve programda onların da düşüncelerini dikkate alırlar. Böylece vizyonu örgütün bütününe yayarak, çalışanların vizyonu benimsemelerini, ileri düzeyde başarılı olmalarını sağlarlar (Quigley, 1998).

Vizyoner Liderliğin Boyutları:

Vizyoner Düşünme; vizyoner liderler diğer liderlerden vizyon sahibi olma özellikleri itibariyle ayrılmaktadırlar. Bu özelliklerine bağlı olarak vizyoner liderler gelecek odaklı düşünen ve ileri görüşlü liderler olarak ifade edilmektedirler. Düşünsel odaklarında vizyonlarına bağlı olarak gelişim ve gelecek teması bulunan vizyoner liderlerin bu stratejik değerlendirme biçimleri liderlik yeteneği olarak kabul edilmektedir (Yeyrek, 2018). Olayları değerlendirme yetenekleri farklı olan vizyoner liderlerin bu özellikleri aynı zamanda liderlikte vizyoner düşünme biçiminin önemine de işaret etmektedir (Babil, 2009).

Eylemselci Yaklaşım; eylemselcilik vizyoner liderliğin önemli boyutlarından birisi olup amaçlar doğrultusunda sergilenen aktif tavrı ifade etmektedir. Vizyoner liderler, eyleme geçme konusunda daha yetenekli ve bunun yanı sıra izleyicilerini de eyleme geçirme noktasında motive edici kişilik özelliklerine sahiptirler. Risk alma ve cesaretlendirme konularında izleyicileri için önemli bir motivasyon kaynağı olan vizyoner liderler

başarısızlıktan korkmadıkları gibi çevrelerini de bu konuda cesaretlendirici ve başarı odaklı olarak güdüleme yeteneği sergilerler (Bulut ve Uygun, 2010). Vizyoner liderlerin başarıya odaklı olmaları kendileri ve izleyicileri için harekete geçmeyi telkin edici olup (Kalyoncu, 2008) bu anlamda örgütsel başarıya ulaşmada hedeflere ulaşma düzeyleri ve çabaları daha yüksek seviyelerdedir. Öte yandan örgütsel faaliyetlerin hayata geçirilmesinde proaktif olarak izleyicileri ile birlikte çaba sergilerler (Grady, 2011).

Gelecek Tasviri; Vizyon kavramı gelecek tasviri ile paralellik içeren bir mahiyete sahiptir. Vizyoner liderler de örgütün gelecekte bulunacağı noktaya ilişkin öngörü sahibi kimseler olup bu yönde becerileri oldukça gelişmiştir. Bu gelecek öngörüsü, örgütün başarıya ulaşmasında izleyeceği yolu da tayin ettiği gibi izleyicilerinin de gelecek planlarına dahil olmalarını ve örgütsel bir hedef tayininde topyekûn katılımı mümkün kılarlar (Tekin ve Ehtiyar, 2011). Geleceğe bakış açıları sıradan olmayıp farklılıklar içerdiği gibi bir anlamda geleceğe de yön verebilme kabiliyetine sahiptirler (Şentürk vd., 2019). Yani gelecek öngörülerini ile olası risk ve fırsatları belirleyebilme yetenekleri onların örgütsel olarak izleyecekleri yolu da daha sağlıklı ve güvenli kılacağından alınacak önlemler veya yapılacak atılımlar ile düşük vizyonlu liderliklerin önünde yer alırlar (Kalyoncu, 2008).

Değişime Açık Olma; Değişim, vizyon kavramı ile ilişkili bir sürece işaret etmekle birlikte vizyoner liderliğin de önemli bir boyutunu ifade etmektedir. Özellikle günümüz dünyasında kaçınılmaz olan değişime ayak uydurmak bir anlamda çağın gereksinimlerini karşılamakla eş anlamlı olarak ifade edilebilmektedir. Vizyoner lider, yenilikçi ve sürekli öğrenme eğilimine sahip olma yönleri itibariyle değişime ayak uydurabilmekte ve bu bağlamda sürekli öğrenen bir yapı tesis edebilmektedirler (Tekin ve Ehtiyar, 2011). Dolayısıyla vizyoner liderlik değişim odaklı ve değişim eğilimli bir yapıya sahiptir.

Okul Yöneticisinin Vizyoner Liderliği: Okullar, faaliyet amaçları itibariyle diğer örgütlerden farklı bir konumda olup okul yöneticisinin öncelikli görevi okul vizyonunu okul kültürü ile bağdaşık biçimde şekillendirmesidir (Durukan, 2006). Okulun faaliyet amacının temelinde öğrencinin başarılı bir birey olarak yetiştirilmesi ve hem akademik hem de bireysel açıdan toplumsal beklentiler ve eğitimin amaçları doğrultusunda yetiştirilmesi bulunduğundan vizyonun bu amaca yönelik şekillendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Nitekim kurumsallaşmış bir okul vizyonu öğrenci başarısını artıracığı gibi etkin bir okulun tesis edilmesinde de önemli bir rol oynayacaktır. Öte yandan okul vizyonu, okulun bütünlüğünü sağlamada önemli bir çerçeve niteliğinde olup okul müdürünün bu çerçeveyi oluştururken gelecekte eğitimin hangi ihtiyaçları karşılayacağı konusundaki öngörülerine dayalı olarak bir vizyon oluşturması okulun amaçlarına erişimde daha verimli sonuçlar üretebilecektir (Starratt, 1995).

Okullarda yönetici niteliğindeki müdürler eylem odaklı iken lider müdürler vizyon odaklı hareket ederler. Kurumsal okul vizyonu örgütsel olarak gerçekleştirildiğinde devamlılık sağlanabildiği gibi süreç içerisindeki olumsuzluklar ve sorunların çözümü noktasında da bir yol haritası oluşturulmuş olur. Vizyoner okul yöneticisi hem kendi gelişimini sağlayabilmekte hem de izleyicilerinin okul vizyonuna bağlılığını tesis ederek onların da gelişimine katkıda bulunmaktadır. Böylelikle donanımlı bireyler yetiştirme amacıyla faaliyet gösteren okulun bu amaca daha başarılı sonuçlarla ulaşabilmesinin zemini oluşturulmuş olur (Çelik, 2011).

Eğitim liderleri, okulun tüm paydaşlarını dikkate alarak gelecek adına ortak bir vizyon oluşturan, bunu yaparken de öğretmenlerle beraber tüm süreci yöneten, onları motive eden okulun amaçları doğrultusunda çalışarak okulu sosyal, ekonomik, teknolojik açıdan sürekli yenileyerek dönüştüren kişiler olmalıdır (Bilgivar, 2018).

Okul Etkililiği için genel bağlamda ve özelde eğitim alanında da tüm paydaşların değerleri, arzuları ve hedefleri kadar çeşitli ortamlar ve koşullar için de uygun olacak biçimde yalın ve benzersiz bir eğitim kalitesi tanımlanması gerçekleştirilmenin zor olduğu yönünde ortak bir kanaatin (Adams, 1993; Bramley 1995; Chapman ve Adams, 2002; Scheerens, 2004; UNICEF 2000) varlığından bahsedilebilir. Genel anlamda eğitim kalitesi, eğitimin çıktılarını dikkate alınarak istenen standartlara ve hedeflere ulaşmayı ifade eder veya Creemers ve Scheerens'in (1994) işaret ettiği gibi okulun bir bütün olarak işleyişinde, okulun işleyişini açıklamaya katkıda bulunan özellikleri ve faktörleri ifade etmektedir. Farklı sınıf, okul veya eğitim sistemlerindeki öğrenciler arasındaki sonuçlar itibariyle ortaya çıkan farklılıklar da eğitim kalitesinin bir izahı olarak değerlendirilmektedir (Harvey ve Green 1993). Bu türden tanımlar her ne kadar nihai hedefi vurgular nitelikte olsa da eğitimde kalitenin tam olarak izahını yapmakta kesin bir sonuca varamamaktadırlar.

Netice itibariyle eğitim etkililiğini değerlendiren çalışmalarda eğitim kalitesinin bileşenlerini tanımlamak suretiyle bir sonuca ulaşmaya çalışıldığı görülmektedir. Vlasceanu, Grunberg ve Parlea (2004) eğitimin etkililiğinin kalitesine, eğitimin bağlamsal ortamına, kurumun misyonuna ve amaçlarına ve ayrıca bir eğitim

kurumunun belirli standartlarına atıfta bulunan çok boyutlu, çok düzeyli ve dinamik bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Hawes ve Stephens'a (1990) göre etkililik, üç tür çabanın sonucudur. Bu çabalar, belirlenen hedeflere ulaşmadaki başarı, insan ve çevre koşullarına uygunluk ve ayrıca yeni fikirlerin keşfedilmesinde belirgin olan "daha fazlası"nı sağlamak şeklinde ifade edilebilmekte ve bunların yanı sıra mükemmellik için bir çaba ve yaratıcılığın teşvik düzeyiyle değerlendirilmektedir.

Etkili Okulun Özellikleri; etkili okullara ilişkin yapılan araştırma neticesinde bu okulların temel ortak özelliklerinin açık okul misyonu, başarı için yüksek beklentiler, öğretim liderliği, öğrenme fırsatı ve görevde zaman, güvenli ve düzenli ortam, olumlu aile-okul ilişkileri ve öğrenci ilerlemesinin izlenmesi olduğu ifade edilmiştir (Creemers ve Kyriakides, 2006).

Net Bir Okul Misyonu; Lezotte (1991), etkili okullarda öğretim hedefleri, örgütsel öncelikler, değerlendirme prosedürleri ve sorumluluk konularında ortak bir anlayış ile bağlılığın yanı sıra açıkça ifade edilmiş bir okul misyonunun var olduğunu öne sürmektedir. Ancak sayılan kriterleri içeren bu etkili okul özelliği, öğretmenlere ve öğretmenlerin de tüm öğrencilere hem alt düzey akademik becerileri hem de üst düzey bilişsel becerileri nasıl öğretebilmeleri gerektiğine odaklanılmasına dönüşmüştür.

Yüksek Başarı Beklentileri; etkili okulda, eğitimcilerin tüm öğrencilerin okulun temel müfredatında başarılı olabileceklerine inandığı ve bu yönde yüksek beklentilerin olduğu bir iklim vardır. Ayrıca, kendilerinin, yani eğitimcilerin, tüm öğrencilerin bu donanımı elde etmelerine yardımcı olacak kapasiteye sahip olduklarına inanan bir kültürün varlığı da söz konusudur (Lezotte, 1991).

Öğretim Liderliği; okulların, misyon ve vizyonunu iletmek için etkili liderlere ihtiyacı vardır. Müdür, okulun misyonunu pekiştirerek, ortak bir amaç duygusu yaratır ve eğitim personeli arasında bir dizi ortak temel değer oluşturur. Ortak temel değerlere ve ortak bir amaç duygusuna sahip olmak, öğretim ekibinin tüm üyelerine rehberlik etmeye yardımcı olur ve amaçlanan hedeflerden sapan bireyleri önler (Dunne ve Delisio, 2001).

Etkili okulda, müdür öğretim lideri olarak hareket eder ve okulun misyonunu personele, velilere ve öğrencilere etkili ve sürekli olarak iletir. Ayrıca müdür, öğretim programının yönetiminde öğretim etkinliğinin özelliklerini uygulayıcı konumunda yer almaktadır. Açıkça, okulun misyonunu ifade eden kişi olarak müdürün rolü, okulun genel etkinliği için çok önemlidir (Lezotte, 1991).

Öğrenme Fırsatları ve Öğrenciler İçin Etkin Öğrenme Zamanı; ne öğretileceğini bilmenin yanı sıra öğretmek için de gerekli zamanı ayırmak, etkili bir öğretimin oluşması için gerek koşul niteliğindedir. Öğretmenler ve idareciler, artan müfredat taleplerini sınırlı öğretim süresi ile dengelemelidir. Etkili okulda öğretmenler, temel müfredat alanlarındaki öğretime önemli miktarda sınıf zamanı ayırır. Bu sürenin yüksek bir yüzdesinde, öğrenciler aktif olarak tüm sınıf veya büyük grup, öğretmen tarafından yönetilen planlı öğrenme etkinliğine katılırlar (Lezotte, 1991).

Güvenli ve Düzenli Bir Ortam; etkili okullarda, fiziksel zarar tehdidinden uzak, düzenli, amaçlı, işyerleri benzeri bir atmosfer vardır. Okul iklimi baskıcı değildir ve öğretme ve öğrenmeye elverişlidir (Lezotte, 1991). Lezotte (1991) ayrıca okulların sadece "istenmeyen davranışları" ortadan kaldırmaya değil, aynı zamanda okulu "güvenli ve düzenli" hale getirmek için öğrencilere gerekli davranışları öğretmeye ihtiyaç olduğunu savunmakta ve bunun etkili okulların bir özelliği olarak kabul edilmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Pozitif Aile-Okul İlişkileri; etkili okullara yönelik araştırmaların önemli bir kısmı, okulların yalnızca çocuğa değil tüm aileye hizmet etmesi ve onları eğitmesi (Johnson, 2012) ve ebeveynleri okul ailesinin değerli bir üyesi olarak dahil etmesi ihtiyacına odaklanmıştır. Okullar akşamları ve hafta sonları ebeveynler için programlar geliştirir, fikir şu ki, çocuklar ebeveynlerinin eğitime değer verdiğini görürlerse onlar da buna değer vereceklerdir. Bu olduğunda, "çocuklar sakinleşir ve öğrenme konusunda ciddileşirler ve ardından olumlu sonuçlar elde ederler" (Jones, 2006). Aile okul ilişkisinde okul yönetimi ebeveynleri eğitim sürecine dahil etmek ve ebeveyn-çocuk-okul ilişkisini güçlendirmek şeklinde bir tutum içerisinde olmalıdırlar. Ebeveynlere önemli bakış açıları getiren ve genellikle çocuklarının eğitimini desteklemek için kapasitelerinde kullanılan potansiyel geliştiren saygın ortaklar olarak davranılmalıdır (Seitsinger vd. 2008).

Öğrenci Gelişiminin Titizlikle İzlenmesi; Lezotte (1991), öğrenci ilerlemesinin sık sık izlenmesinin "birinci nesil" olarak adlandırdığı süreç tamamlandıktan sonra, okulların "ikinci nesil"e ilerlemesi gerekeceğini ifade etmektedir. İkinci nesil boyunca, "teknolojinin kullanımı, öğretmenlerin öğrencilerinin ilerlemesini daha iyi izlemesine olanak tanıyacaktır bu sebeple etkili okullarda teknolojiden yararlanmanın da günümüz koşulları için ayrı bir gereklilik olarak ortaya çıktığını söylemek mümkün olacaktır. Öte yandan teknolojinin öğrencilerin

kendi öğrenmelerini izlemelerine ve gerektiğinde kendi öğrenmelerini düzenlemelerine imkan sağlayacak şekilde kullanılması da etkili okulun özelliklerindedir. Bilgisayarlı alıştırma testlerinin kullanımı, ev ödevlerinde anında sonuç alma yeteneği ve ekranda geliştirilen doğru çözümleri görme yeteneği, öğrencinin öğrenmesini sağlamak için mevcut araçlar için birkaç örnek olarak verilmektedir (Lezotte, 1991). Araştırmacı ayrıca değerlendirme alanında vurgu, standartlaştırılmış normlara dayalı kâğıt- kalem testlerinden müfredata dayalı, ölçüte dayalı öğrenci gelişme ölçütlerine doğru kaymaya devam edecektir. İkinci nesilde yani öğrenci ilerlemesinin sıklıkla izlenmesi öğrencinin akademik anlamda gelişimine katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Modern yönetim yaklaşımlarının getirdiği değişimler ve dönüşümler üzerine ortaya çıkan vizyoner liderlik kavramının önemi gittikçe artmıştır. Vizyon temelini bugünden alarak geleceği hedefleyen bir kavram olup buna bağlı olarak da vizyoner lider çağın gereksinimlerini göz önünde tutarak hareket eden ve bu yönde davranış biçimlerine sahip olan bir yapıda olmalı, sahip olduğu vizyon ile liderliğini ayakta tutmalıdır. Vizyoner liderlik, örgütlerin geleceğe yönelik vizyon oluşturabilme yeteneği olarak da nitelendirilebilecektir (Yeyrek, 2018). Bu bakımdan vizyoner liderler önemli sorumlulukları üstlenmektedirler. Söz konusu organizasyonların amaçlarına ulaşmasında paylaşılan vizyonu, bir motivasyon kaynağı olarak kendisi oluşturmalıdır (Şentürk, 2019).

Öğretmenlerin, eğitim öğretim hizmeti verirken motivasyon düzeylerinin yüksek olması gerekir (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yükseltilmesinde okul yöneticilerine düşen pay oldukça büyüktür. Okul yöneticileri öğretmenlerin takdir edilme, adil ve eşit davranma, fark edilme, kararlara etkin katılma gibi onları motive edecek liderlik davranışları sergilemeli, öğretmenlerin ihtiyaçlarının farkında olmalı ve bunların karşılanması yolunda liderlik özelliklerini etkin ve efektif olarak öne çıkarmalıdır (Deniz ve Erdener, 2016).

Yapılan etkili okul araştırmalarında, okulların sahip olduğu özelliklerin öğrenciler ve öğretmenler başta olmak üzere örgütün tüm paydaşlarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Çeşitli araştırmalar ve geliştirilen modeller, okul etkililiği açısından öneminin belirlenmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Şişman (1996) tarafından belirlenen etkili okulların karakteristiklerinden biri de okul müdürüdür. Zigarelli (1996) ise etkili okulu oluşturan altı temel özelliğinden biri olan okul yöneticisinin liderlik özelliği ve iletişim boyutunun önemi üzerinde durulmuştur.

Bu çalışma, okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi, etkiyi belirleyerek eğitim araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okullarda çalışan müdürlerin, okulları daha etkili bir hale getirmelerine katkı sağlarken; eğitimin tüm paydaşlarını birbirleriyle daha etkili iletişim kurarak okul geliştirme çalışmalarına da katkı sunacağı varsayılmaktadır.

Okul müdürlerinin etkili okulun oluşmasında ve devamlılığının sağlanmasında rolleri vardır. Bu amaçla, okul müdürlerinin sergileyeceği vizyoner liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel okul etkililiğine etkisinin hangi düzeyde olacağı önemlidir. Bu bağlamda okul müdürlerince sergilenen vizyoner liderlik davranışlarının okul etkililiği ile arasındaki ilişkiyi incelemek literatüre katkı sağlamak açısından önemlidir. Bu sebeple araştırılması planlanan okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarının okul etkililiği ile arasındaki ilişkinin incelenmesi konusu ile ilgili literatürde herhangi bir çalışmaya ulaşılmaması, çalışmanın özgünlüğünü ve önemini arttırmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmenlerce algılanan okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ilişkin sorulara yanıt aranmıştır.

Alt Amaçlar

1. Öğretmenlerce algılanan okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ve okul etkililiği ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algıları; okul türü, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, okul kademesi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ve okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri, okul etkililiğini yordamakta mıdır?

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ilinde yer alan devlet ve özel okullarda göre yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve okul etkililiği arasındaki ilişki ile sınırlıdır.
3. Araştırma veri toplama araçları ile ulaşılabilen bulgularla sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

“Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul etkililiği ile arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu bu çalışmada araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; birden fazla değişkenin aralarındaki etkileşimlerinin yönünü, bağlantılarını ve düzeylerini tespit etmek için kullanılan bir istatistikî modeldir (Creswell, 2017). Bu araştırma okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin belirlenmesi ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi için öğretmenlere yapılmıştır. Demografik özellikler ve değişkenlerimiz cinsiyet, yaş ve eğitim değişkenlerine için durumsal analizlerin yapılmasında ise betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî ve özel ilkökul, ortaokul ve lise kurumlarında 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İstanbul ilinde, 6.862 okul/kurum ve 160.483 öğretmen bulunmaktadır (<http://istanbul.meb.gov.tr>, 2022).

Araştırmada evrenin büyük olması, tamamına ulaşabilmenin mümkün olmaması, zaman ve maliyet açısından kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Kolayda örnekleme, araştırmada minimum şartlarda ulaşılabilir olan örnekleme ifade etmektedir. Araştırmacının amacına bağlı olarak zaman ve maliyet kısıtlarının olduğu durumlarda araştırmanın amacına uygun örnekleme en yakın ve en kolay ulaşılabilir kaynaklardan oluşturma şeklinde gerçekleştirilir (Büyüköztürk, 2012). Örneklemin büyüklüğü 160.483 öğretmen için en az 384 ve en fazla 666 olarak hesaplanmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Araştırma için yaklaşık 500 öğretmene veri toplama aracı ulaştırılmış olup, 400 öğretmenden geri dönüş sağlanmıştır. Geri alınan veri toplama aracının 4 tanesi eksik veriler nedeniyle araştırmaya dâhil edilememiştir. Araştırma için 396 öğretmenden elde edilen veriler değerlendirme kapsamına alınmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	n	%
Devlet Okulu	343	86,6
Özel Okul	53	13,4
Toplam	396	100,0

Katılımcıların okul türüne göre dağılımları %86,6’sı devlet okulu ve %13,4’ü de özel okul şeklindedir.

Katılımcıların görev kademelerine göre dağılımları ise Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2 verileri doğrultusunda en yüksek dilimin ilkökul kademesindeki öğretmenlerin (%35,1) oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ortaokul öğretmenlerinin oranı %32,8; lise öğretmenlerinin oranı ise %25’ten oluşmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Görev Kademelerine Göre Dağılımları

Görev Kademesi	n	%
İlkokul	139	35,1
Ortaokul	130	32,8
Lise	99	25,0
Toplam	396	100,0

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların demografik özellikleri ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	n	%
Yaş	20-30 aralığı	57	14,4
	31-35 aralığı	83	21,0
	36-40 aralığı	88	22,2
	41-45 aralığı	72	18,2
	46 ve üzeri	96	24,2
Cinsiyet	Kadın	256	64,6
	Erkek	140	35,4
Medeni Durum	Evli	252	63,6
	Bekar	144	36,4
Eğitim Durumu	Lisans	294	74,2
	Lisansüstü	102	25,8
Kıdem	0-5 yıl	42	10,6
	6-10 yıl	86	21,7
	11-15 yıl	91	23,0
	16-20 yıl	65	16,4
	21 yıl ve üzeri	112	28,3

Tablo verileri incelendiğinde katılımcıların %14,4'ünün 20-30 yaş aralığında ve %21'inin de 31-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 36-40 yaş aralığındaki katılımcı oranı %22,2; 41-45 yaş aralığındaki katılımcı oranı %18,2 ve 46 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcı oranının da %24,2 olduğu görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde ise %64,6'sını kadın ve %24,2'sinin de erkek olduğu görülmektedir. Medeni duruma göre katılımcıların dağılımı ise %63,6 evli ve %36,4 bekar şeklindedir. Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımları %74,2 lisans ve %25,8 lisansüstü iken kıdemlerine göre dağılımları %10,6 0-5 yıl, %21,7'si 6-10 yıl, %23'ü 11-15 yıl, %16,4'ü 16-20 yıl ve %28,3'ü de 21 ve üzeri şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Vizyoner Liderlik Ölçeği” ve “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Ölçekler için gerekli izinler alınıp kullanılmıştır. Çınar ve Kaban (2012) tarafından geliştirilmiş olan “Vizyoner Liderlik Ölçeği” 14 maddeden ve 4 alt boyutlu biçimde geliştirilmiştir. Ölçeğin ilk dört maddesi birinci boyut olan vizyoner düşünme, ikinci dört maddesi eylem yönelimli olma, üçüncü üç maddesi geleceği resmetme ve son üç maddesi de değişime açık olma alt boyutlarını ölçmektedir.

Araştırmacılar ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin olarak yaptıkları çalışmalarda 4 faktörün toplam varyansın %81’ini açıkladıklarını ve KMO değerinin ,852 olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğine yönelik yapılan analiz neticesinde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, birinci alt boyut için ,84, ikinci alt boyut için ,83, üçüncü alt boyut için ,87, dördüncü alt boyut için ,82 olarak bildirilmiştir (Çınar ve Kaban, 2012). Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğe dair güvenilirlik katsayısı ise $\alpha = .97$ olarak tespit edilmiştir.

Okul etkililiğini ölçmek için Hoy (2009) tarafından geliştirilmiş, Yıldırım ve Ada (2018) tarafından Türkiye uyarlaması yapılmış olan okul etkililiği ölçeği kullanılmıştır. Ölçek tek faktörlü yapıda ve altılı likert tipinde bir değerlendirme ölçeği olup alınan puan okul etkililiğinin yüksek veya düşük olarak değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Araştırmacılar ölçeğin faktör yapısını belirlemesi için yaptıkları analiz neticesinde KMO değerini ,867 olarak belirtmişlerdir. Ayrıca tek boyutlu olarak ölçeğin ölçülmek istenen varyansın %59.508’ini açıkladığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada ölçek tek boyut olarak kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğe dair güvenilirlik katsayısı ise $\alpha = .939$ olarak tespit edilmiştir.

Veri Analizi

Bulgular değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel veriler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) incelenmiştir. Ölçeklere ilişkin güvenilirlikler Cronbach Alpha ile incelenmiştir. Normal dağılım uygunluk değerleri kontrol edilmiştir.

Verilerin dağılımının aritmetik ortalama, mod, medyan, basıklık ve çarpıklık katsayıları gibi istatistiklere bağlı olarak değerlendirilmesi “Betimsel yöntemler” olarak ifade edilmekle birlikte (Abbott, 2011). Aritmetik ortalama, mod ve medyanın birbirlerine eşit veya çok yakın olması, basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 aralığında 0’a yakın olması, basıklık ve çarpıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesiyle hesaplanan index değerlerinin ± 2 aralığında 0’a yakınlık düzeyi, standart sapmayla ortalama oranını yüzdesel olarak ifade eden bağıl değişim katsayısının 20-25 aralığında bulunması gibi kriterler verinin normal dağılım sergilediği konusunda kanıt olarak kabul görmektedir (Howitt & Cramer, 2011, Tabachnick & Fidell, 2013).

Yapılan normallik analizinde dağılımını normalliğine basıklık ve çarpıklık değerlerinden hareketle karar verilmiştir. Bu değerler, Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Dağılımın Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	n	Çarpıklık	Basıklık
Vizyoner Liderlik	396	-.763	-.294
<i>Vizyoner Düşünme</i>	396	-.627	-.236
<i>Eyleme Geçme</i>	396	-.809	-.196
<i>Gelecek Tasviri</i>	396	-.563	-.639
<i>Değişime Açıklık</i>	396	-.740	-.481
Okul Etkililiği	396	-.504	-.294

Tablo 4 incelendiğinde basıklık-çarpıklık değerleri ± 1 aralığı içinde olduğundan George ve Mallery’ye (2010) göre verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Dağılımın normalliğinin tespitiyle birlikte araştırmada parametrik varyans karşılaştırma testlerinin kullanılabilirliği belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacı öğretmenlerce algılanan okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ve okul etkililiği ne düzeydedir olarak belirlenmiştir. Bu alt amaca yönelik elde edilen analiz sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Düzeyleri

	N	\bar{X}	SS	Düzye
Vizyoner Liderlik	396	3,814	1,098	Yüksek
<i>Vizyoner Düşünme</i>	396	3,832	1,098	Yüksek
<i>Eyleme Geçme</i>	396	3,813	1,063	Yüksek
<i>Gelecek Tasviri</i>	396	3,557	1,192	Yüksek
<i>Değişime Açıklık</i>	396	3,791	1,148	Yüksek

Tablo 5 verileri incelendiğinde katılımcıların okul müdürlerine ilişkin vizyoner liderlik değerlendirmelerinin ($\bar{X} = 3,81$) yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte vizyoner düşünme düzeyi ($\bar{X} = 3,83$), eyleme geçme ($\bar{X} = 3,81$), gelecek tasviri ($\bar{X} = 3,56$) ve değişime açıklık ($\bar{X} = 3,79$) boyutlarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler eşit aralıklı olduğundan aralık puanları, 1.00-1.80 arası olan değerler "çok düşük"; 1.81- 2.60 arası olan değerler "düşük"; 2.61- 3.40 arası olan değerler "orta"; 3.41- 4.50 arası olan değerler "yüksek" biçiminde bulunmuştur (Balci, 2021: 131-136).

Tablo 6. Okul Etkililik Düzeyleri

	N	\bar{X}	SS	Düzye
Okul Etkililiği	396	4,4773	1,05221	Yüksek

Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerine yönelik ortalama dikkate alındığında okul etkililiğinin yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algıları; okul türü, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, okul kademesi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir şeklinde belirlenmiştir. Bu alt amaca yönelik elde edilen analiz sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 7. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Okul Türü Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	t	p
VİZYONER LİDERLİK	Devlet Okulu	343	3,71	1,11	-6,565	,000
	Özel Okul	53	4,50	0,76		
Vizyoner Düşünme	Devlet Okulu	343	3,62	1,11	-5,030	,000

Eyleme Geçme	Özel Okul	53	4,61	0,73	-4,957	,000
	Devlet Okulu	343	3,73	1,07		
Gelecek Tasviri	Özel Okul	53	4,35	0,81	-5,151	,000
	Devlet Okulu	343	3,46	1,19		
Değişime Açıklık	Devlet Okulu	343	3,68	1,15	-6,251	,000
	Özel Okul	53	4,50	0,83		

Öğretmenlerin vizyoner liderlik alt boyutları ortalamalarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiş, elde edilen analiz sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir. Grup ortalamaları incelendiğinde özel okul öğretmenlerinin vizyoner liderlik ve tüm alt boyutları için daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 8. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Görev Kademeleri Arasındaki Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	KT	F	p	Fark	
VİZYONER LİDERLİK	İlkokul	167	3,99	1,02	G.Arası	15,232			
	Ortaokul	130	3,93	1,01	G.İçi	461,376	6,429	,002	1>2,3
	Lise	99	3,71	1,14	Toplam	476,608			
Vizyoner Düşünme	İlkokul	139	4,01	1,01	G.Arası	14,347			
	Ortaokul	130	3,78	1,11	G.İçi	462,261	6,099	,000	1>2,3
	Lise	99	3,53	1,17	Toplam	476608			
Eyleme Geçme	İlkokul	139	3,92	1,05	G.Arası	4,842			
	Ortaokul	130	3,68	1,12	G.İçi	442,329	1,896	,151	-
	Lise	99	3,80	1,00	Toplam	447,172			
Gelecek Tasviri	İlkokul	139	3,65	1,19	G.Arası	3,407			
	Ortaokul	130	3,48	1,19	G.İçi	558,074	,836	,434	-
	Lise	99	3,51	1,19	Toplam	561,480			
Değişime Açıklık	İlkokul	139	3,90	1,12	G.Arası	6,304			
	Ortaokul	130	3,78	1,18	G.İçi	514,661	1,934	,146	-
	Lise	99	3,62	1,13	Toplam	520,965			

Tablo verileri incelendiğinde vizyoner liderlik genel bağlamı ve vizyoner düşünmenin öğretmenlerin görev kademelerine bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın belirlenmesi için yapılan çoklu karşılaştırma test sonucunda vizyoner liderlik için ilkokullarda görev yapan öğretmenler okul müdürlerini diğer kademede ki öğretmenlere nazaran daha yüksek ortalama ile değerlendirmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik bulgular arasından anlamlı farklılaşmanın söz konusu olanlara yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ve okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına Tablo 9`da yer verilmiştir.

Tablo verileri incelendiğinde vizyoner liderlik genel ortalaması ile okul etkililiği arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ($r=,554$; $p=,000$) bir korelasyonun varlığı görülmektedir. Bununla birlikte vizyoner düşünme ile okul etkililiği arasında da benzer şekilde orta düzeyde ve pozitif yönlü ($r=,562$; $p=,000$) bir korelasyonun varlığı tespit edilmiştir. Eyleme geçme boyutu ile okul etkililiği arasında ($r=,580$; $p=,000$) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir korelasyonu söz konusu olmakla birlikte gelecek tasviri ile okul etkililiği arasında ($r=,545$; $p=,000$) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Son olarak değişime açıklık ile okul etkililiği arasında da benzer şekilde orta düzeyde ve pozitif yönlü ($r=,543$; $p=,000$) bir korelasyon bulunmaktadır.

Tablo 9. Vizyoner Liderlik ve Okul Etkililiği Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları

	Vizyoner Liderlik	Vizyoner Düşünme	Eyleme Geçme	Gelecek Tasviri	Değişime Açıklık
Okul Etkililiği	,554**	,562**	,580**	,545**	,543**

** $p<,001$

Araştırmanın dördüncü alt amacı okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri, okul etkililiğini yordamakta mıdır şeklinde belirlenmiştir. Bağımsız/yordayıcı değişkenler olarak belirlenen vizyoner liderlik, vizyoner düşünme, eyleme geçme, gelecek tasviri ve değişime açıklık değişkenlerinin okul etkililiğini yordayıcı yordamadığının tespiti için yapılan çoklu doğrusal regresyon analiz çıktıları bulguları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bağımsız Değişken	Korelasyon		B	Std. Hata	(β)	t	p
	İkili	Kısmi					
Sabit			2,215	,165		13,407	.013
Vizyoner Liderlik	,166	,114	,177	,091	,248	5,387	.000
<i>Vizyoner Düşünme</i>	,087	,070	,161	,099	,197	3,789	.000
<i>Eyleme Geçme</i>	,153	,124	,303	,087	,221	4,545	.000
<i>Gelecek Tasviri</i>	,032	,026	,208	,088	,217	4,323	.000
<i>Değişime Açıklık</i>	,047	,038	,198	,075	,218	4,291	.000
R=564; R ² =,353; Düzeltilmiş R ² =,346; F=53,255; $p<,05$							

Bağımlı Değişken: Okul Etkililiği

Okul etkililiği ile vizyoner liderlik, vizyoner düşünme, eyleme geçme, gelecek tasviri ve değişime açıklık değişkenleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı görülmektedir ($R=564$; $R^2 =,353$; Düzeltilmiş $R^2 =,346$; $F=53,255$; $p<,05$). Bu 5 değişken birlikte değerlendirildiğinde okul etkililiğine dair varyansın %34,6'sını açıkladıkları söylenebilmektedir. Bunlarla birlikte standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı (bağımsız) değişkenlerin okul etkililiği üzerindeki göreceli önem sırası vizyoner liderlik, eyleme geçme, vizyoner düşünme, değişime açıklık ve gelecek tasviri şeklindedir. Yapılan regresyon analizinin anlamlılığını ifade eden t testi değerleri incelendiğinde ise okul müdürlerinin vizyoner liderliğin, eyleme geçme, vizyoner düşünme, değişime açıklık ve gelecek tasviri özelliklerinin artmasına bağlı olarak okul etkililiğinin de arttığı söylenebilecektir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin genel vizyoner liderlik düzeyinin "yüksek" seviyede algılandığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri "Vizyoner Düşünme, Eyleme Geçme, Gelecek Tasviri ve Değişime Açıklık" alt boyutlarında "yüksek" düzeyde bulunmuştur. Elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin okul müdürlerini vizyoner gördüğü, müdürlerinin kendilerine ve okullarına vizyon

kattığı söylenebilir. Ayrıca literatürdeki benzer ve farklı araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerinin örnekleme bağılı olarak farklılaşabilen bir durum olduğunu ifade etmeyi mümkün kılmaktadır. Aydoğan ve Bilgivar (2022), Kaçmaz (2020), Aksu (2009), Başaran (2016), Eranıl (2014), Kuyulu (2019), Oğuz (2015), Özdilek (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları yüksek düzeyde bulunmuştur. Bunların yanı sıra Babil (2009), okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini orta seviyede bulguladığını ifade etmiş ve diğer taraftan literatürde okul yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeylerinin düşük olduğunu ifade eden çalışmalara da (Sabancı, 2007; Buharlıoğlu, 2014) rastlanmıştır.

Araştırmada yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin görev yaptıkları okullarını etkili olarak değerlendirme düzeylerinin "yüksek" olduğu saptanmıştır. Öğretmenler tarafından okulların etkili okul olarak değerlendirilmesi eğitim sistemi açısından sevindiricidir. Çünkü okulların etkili olması, eğitim sisteminin başarılı olması anlamına gelmektedir. Çakır (2021), Aksu (2021), Atış (2020), Cerit ve Yıldırım (2017), Abdurrezak, (2015), Scheerens (2013), Aslan, Satıcı ve Kuru (2007), Oral (2005), Şenel ve Buluç (2016), Collins, (2002) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerce algılanan okul düzeylerinin "yüksek" olduğu tespit edilmiştir. Çalışkan Yılmaz (2021), araştırmasında elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenler okul etkililiğini orta düzeyde değerlendirmişlerdir. Diğer taraftan okul etkililiğinin düşük düzeyde olduğunu ifade eden öğretmen görüşlerini içeren araştırma bulguları da (Alanoğlu, 2014) literatürde yer almaktadır. Bu durum araştırmanın örnekleme ve yapıldığı bölgeye göre oluşan farklılık şeklinde yorumlanabilecektir.

Yapılan araştırmada çalışılan okul türüne göre öğretmenlerin vizyoner liderlik ve okul etkililiği algılarının farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılık özel okullar lehine olup özel okullarda vizyoner liderlik düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okul türü değişkeni değerlendirildiğinde özel okullarda çalışan müdürlerin, vizyoner liderlik özelliklerinin devlet okullarında çalışan müdürlere kıyasla daha yüksek olmasının temelinde özel okul müdürlerinin mesleki kaygılarının (iş kaybetme korkusu, performans kaygısı, öğrenci kayıtlarında azalma kaygısı vb.) daha yüksek olması söz konusu olabilir. Ayrıca okul müdürlerinin işverenleri tarafından takdir edilme, başarılarının ödüllendirilmesi ve kariyerleri açısından ilerleme gibi beklentileri söz konusu olabilir. Özdilek (2019), Arslan, Kuru ve Satıcı (2010), çalışmalarında benzer sonuçlara yer vermişlerdir. Aydoğan ve Bilgivar (2022), Doğan (2021), Bozkurt-Bostancı (2020), çalışmalarında okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul türüne göre farklılaşmadığını belirtmiştir.

Yapılan araştırmada cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin vizyoner liderlik ve okul etkililiği algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaptıkları çalışmalarda cinsiyetin fark unsuruna olmadığına işaret eden araştırmaların (Acar, 2006; Aydoğan ve Bilgivar, 2022; Güder, 2021; Koçman, 2005; Kuyulu, 2019; Koçman, 2005) yanı sıra cinsiyet değişkenini farklı değerlendiren çalışmalar da (Eranıl, 2014; Babil, 2009; Kaya, 2015; Sevimli, 2015) bulunmaktadır.

Yapılan araştırmada medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin vizyoner liderlik ve okul etkililiği algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Medeni durum değişkenine göre vizyoner liderlik ve okul etkililiği değerlendirmesi yapılan çalışmalarda Özdilek (2019), Doğan'da (2021), Atcioğlu (2018) ve Ermeydan (2019) ve Yalçın'da (2022) bir fark unsuruna olmadığı ifade edilmektedir. Bunlara karşın Oğuz (2015) ise vizyoner liderliğin geleceği resmetme boyutuna ilişkin olarak evli katılımcıların bekar katılımcılara nazaran daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını ifade etmektedir.

Araştırmada mezuniyet değişkenine göre öğretmenlerin vizyoner liderlik ve okul etkililiği algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Aydoğan ve Bilgivar (2022), Aksu (2021), Ermeydan ve Can (2020), Biltekin (2013), Acar (2006) çalışmasında mezuniyet değişkeninin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarında farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir.

Yapılan araştırmada çalışılan yaş değişkenine göre öğretmenlerin vizyoner liderlik ve okul etkililiği algılarının farklılaştığı görülmüştür. Özdilek (2019) ve Kaçmaz (2020) yaptıkları çalışmalarda ölçek geneli ve alt boyutlarda yaşa göre anlamlı farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Çalışkan Yılmaz'ın (2021), araştırmasında öğretmenlerin okul etkililiği puanları yaş değişkenine göre incelendiğinde 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin 30 yaş ve altı öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduklarını göstermektedir. Yaşı büyük olan öğretmenlerin daha fazla okul müdürü ile çalıştığını varsayarak mesleki tecrübeden kaynaklı farklılık olduğunu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin görev kademelerine bağlı olarak vizyoner liderlik ve okul etkililiği algılarının farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılıkta ilkökul öğretmenleri okul müdürlerini diğer tüm kademelerdekilere nazaran daha yüksek ortalama ile değerlendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Biltekin (2013), Cemaloğlu (2007)

araştırmasında ilkökul kademesindeki öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerini ifade eden ortalamalarının ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğunu ifade ettiği görülmektedir. İlkokul müdürlerinin diğer kademelere nazaran akademik başarı kaygısı gütmemesi ve hem öğrenciler hem de öğretmenlerle daha yakından ilgilenmesi vizyoner liderlik stilini daha fazla uyguladığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak vizyoner liderlik ve okul etkililiği algılarının farklılaştığı görülmüştür. Bu doğrultuda "0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler" okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerini ve okul etkililik düzeylerini diğer tüm kıdem gruplarından daha yüksek ortalama ile değerlendirmişlerdir. Atmaca (2021), Aksu (2021), Kaçmaz (2020), Acar (2006) ve Kalyoncu (2008) araştırmalarında mesleki kıdeme göre öğretmen değerlendirmelerinin farklılaştığını belirtmiştir. Bu araştırmaların yanı sıra Sevimli (2015) ve Koyuncu (2022), öğretmenlerin kıdemlerine göre okul etkililiği değerlendirmelerinin farklılaşmadığını bildirmiştir.

Yapılan bu araştırmada okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ve okul etkililiği arasında vizyoner liderlik ve vizyoner liderliğin tüm alt boyutları ile okul etkililiği arasında anlamlı ve pozitif yönde "orta düzeyde" bir ilişki olduğu ve vizyoner liderliğin okul etkililiğini "orta düzeyde" yordadığı tespit edilmiştir. Literatürde vizyoner liderlik özelinde yapılan araştırmalar da vizyoner liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, benzer yönlü çalışmalarda liderlik biçimlerinin okul etkililiğindeki rolleri incelendiğinde farklı liderlik özelliklerinin okul etkililiğiyle ilişkili olduğu (Çakır, 2021; Çevrik, 2022; Ermeydan, 2020; Namli, 2017; Yılmaz, 2021) ve farklı düzeylerde yordadığı tespit edilmiştir (Atmaca, 2021; Çakır, 2021; Çevrik, 2022; Ermeydan, 2019; Kazancıoğlu, 2008; Küçük, 2020; Namli, 2017; Polat, 2013; Yılmaz, 2021). Genel ifadeyle okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin okul etkililiği düzeyinde bir etken olduğu literatürde yapılan çeşitli çalışmalarda görülmektedir.

Elde edilen bu bulgulardan hareketle okul etkililiğini sağlayan ve literatürde dile getirilen kriterlerin yanı sıra vizyoner liderliğin okul etkililiğinde önemli bir etkisi olduğu ve gelecek odaklı okulların etkililik düzeylerinin gelişiminde katkısı olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak okul müdürlerinin göstermiş oldukları vizyoner liderlik özelliklerinin okul etkililiğine katkısının önemi mevcut çalışmada tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre vizyon sahibi liderlerin okul etkililiğine anlamlı bir katkısı söz konusudur. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç okul müdürlerinin vizyon sahibi oldukları ve bu liderlik özelliklerini benimsediklerini göstermektedir. Literatür incelemeleri ve bu araştırma bulgularından elde edilen veriler bağlamında, etkili okul özelliklerine sahip olmanın eğitim kurumlarındaki önemi göz önüne alınarak okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin geliştirilmesi için yönetici geliştirme programları kapsamında vizyoner liderlik eğitimlerinin verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Acar, S. (2006). *İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâziğ.
- Adams, D. (1993). *Defining educational quality. Improving Educational Quality Project Publication #1: Biennial Report*. Arlington, VA: Institute for International Research.
- Akış, Z.T. (2004). *Türkiye'nin Gerçek Liderlik Haritası*. Alfa Yayınları.
- Aksu, A. (2009a). Kriz Yönetimi ve Vizyoner Liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2435-2450.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâziğ.
- Arslan, H., Kuru, M., ve Satıcı, A. (2010). *Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması*. *Eğitim ve Bilim*, 32(142).
- Aslan, H., Satıcı, A. ve Kuru, M. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(3), 371-394.
- Aydoğan, İ. & Bilgivar, O.O. (2022). Okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarının okul iklimine etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), 1740-1742.
- Babil, F. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul geliştirme: kuram, uygulama ve araştırma* (7. Baskı). Pegem Akademi.

- Başaran, M. E. (2016). *Okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliklerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgivar, O. O. (2018). Arketipsel liderlik eğitim modeli: karma gömülü deneysel çalışma. *Journal of Turkish Studies*. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14306>
- Bulut, Y. ve Uygun, S. (2010). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi, Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 29- 47.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı* (On altıncı baskı). Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, R. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(1), 73-112.
- Cerit, Y., & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914.
- Creemers, B.P.M., ve Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 347-366.
- Creswell, J. W. (2017). Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. Edam.
- Çakır, E. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çalışkan, Y., F. (2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, D. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çınar, F. Kaban, A. (2012). Conflict management and visionary leadership: an application in hospital organizations. *8th International Strategic Management Conference. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 58, 197-206.
- Doğan F. (2021). *İlköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri* (Aksaray ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri
- Dunne, D. W., & Delisio, E. R. (2001). Common Elements Of Effective Schools. http://www.education-world.com/a_issues/issues168.shtml, 14.09.2022 site
- Duranay Yıldırım, P. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Durukan, H. (2006). Okul Yöneticisinin Vizyoner Liderlik Rolü. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 7(2), 277-286
- Eranıl, E. K. (2014). *Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ermeydan, M., & Can, N. (2020). Okul yöneticilerin liderlik stilleriyle etkili okul arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-121.
- Grady, M. L. (2011). *Leading the technology-powered School*. Corwin Press.
- Güder, M. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkide örgütsel canlılığın aracılık etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Munzur Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tunceli.
- Günlü, E. (2012). Stratejik yönetimde liderlik ve motivasyon. (Editör: Celalettin Serinkan). *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar* içinde. (s. 179-205), Nobel.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe yöntem- analiz* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34
- Hawes, H. & Stephens, D. (1990). *Questions of quality: Primary education and development*. Longman.
- Helvacı, M. A., ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Johnson, R. E., Venus, M., Lanaj, K., Mao, C., & Chang, C.-H. (2012). Leader identity as an antecedent of the frequency and consistency of transformational, consideration, and abusive leadership behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 97(6), 1262–1272
- Kocabaş, İ. & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 79-93.

- Kaçmaz, S. (2020). *Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kalyoncu, K. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kazancıoğlu, M.M. (2008). *Özel okullarda üst düzey yöneticilerin liderlik tarzları ve okul etkililiği üzerine bir çalışma (İstanbul Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçman, E. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve okul kültürü* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Korkmaz, M. & Ada, K. (2019). Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. E. Kıralk, E.B. Çelik ve A. Çilek (Ed.), *Eğitim araştırmaları içinde* (1. Baskı, ss.38-54). Eyuder Yayınları.
- Kuyulu, İ. (2019). *Spor liselerinde görev yapan yöneticilerin vizyoner liderliklerinin öğretmenlerin motivasyonuna ve örgütsel bağlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Effective Schools Products, Ltd.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi (Batman ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Quigley, J.V. (1998). *Vizyon oluşturulması, geliştirilmesi ve korunması*. (Çev: Berat Çelik). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Pegem A Yayınları
- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sabancı, A. (2007). Müdürlerin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin müdürlerin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 174, 333-342.
- Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S., & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46(4), 477-505.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1-38
- Sevimli, E. (2015). *Denizli ilindeki okulların etkililik düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Starratt, R. J. (1995). *Leaders with vision the quest school renewal*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Şentürk, F. K., Boğan, E., & Bayırlı, M. (2019). Etik liderlik ve materyalist eğilimlerin otel çalışanlarının kurumsal sosyal sorumluluk algısına etkisi: Alanya örneği. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 16(1), 136-153.
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekin, Y. ve Ehtiyar, R. (2011). Başarının temel aktörleri: Vizyoner liderler. *Journal of Yasar University*, 24(6): 4007-4023.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. & Parlea, D. (2004). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: UnescoCepes Papers in Higher Education
- Yeyrek, M. (2018). *Geleneksel yönetim ve vizyoner liderlik davranışlarının, çalışanların performansına etkilerine yönelik bir araştırma* (Doktora Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım İ. ve Ada Ş. (2018). Algılanan okul etkililiği ölçeği'nin (Se-Index) Türkçeye uyarlanması, *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 19 – 32
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*. 90(2), 103-110.

The relationship between secondary school students' attitudes towards coding and computational thinking skills

Merve EKİNCİ¹; Nihal SARAÇ ÖZTOP²; Zeliha DEMİR KAYMAK³; Özlem CANAN GÜNGÖREN⁴

1 Sakarya Üniversitesi, Email: merve.ekinci@ogr.sakarya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4247-4728>

2 Sakarya Üniversitesi, Email: nihal.oztop@ogr.sakarya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1939-9800>

3 Sakarya Üniversitesi, Email: zelihad@sakarya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9317-9198>

4 Sakarya Üniversitesi, Email: ocanan@sakarya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9184-6110>

ARTICLE INFO

Article Type: Research article
Received: 4.4.2023
Accepted: 23.06.2023
Publication: 30.6.2023
Month/ year: 6/2023
Citation: Ekinci, M., Öztop, N. S., Kaymak, Z. D., & Güngören, Ö. C. (2023). The relationship between secondary school students' attitudes towards coding and computational thinking skills. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 1(1), 81-90.

ABSTRACT

As technology advances and affects all areas of our lives, it has become a need to acquire 21st century skills. In this context, coding education is given in secondary schools and it is aimed to provide students with many skills such as problem solving, creative thinking, critical thinking and higher order thinking. Due to this situation, this study aimed to examine the relationship between middle school students' attitudes towards coding (ATC) and computational thinking skills (CKS). The sample of the study consisted of 325 middle school 5th and 6th grade students taking the Information Technologies course. Data were collected using the "Attitude Towards Coding Scale for Middle School Students" and the "Middle School Version of the Computer Thinking Skill Levels Scale (CTSL)". Descriptive statistics, Independent Samples T-Test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Simple Regression Analysis were used in data analysis. As a result of the study, it was determined that middle school students' levels of SDT and BCIB were at a moderate level. It was determined that there was a positive and moderately significant relationship between students' TBT and BCIB levels. In addition, it was seen that there was no significant difference in BRT and ICT levels according to gender and daily computer usage time.

Keywords: Coding, middleschool, computational thinking.

Ortaokul öğrencilerinin kodlamaya yönelik tutumları ve bilgi işlemsel düşünme becerileri arasındaki ilişki

ÖZET

Teknolojinin ilerleyerek hayatımızın tüm alanlarını da etkilemesine bağlı olarak 21. Yy. becerilerini kazanmak bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu kapsamda ortaokullarda kodlama eğitimi verilmekte ve problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve üst düzey düşünme gibi birçok beceriyi öğrencilere kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu durum sebebiyle çalışmada ortaokul öğrencilerinin kodlamaya yönelik tutumları (KYT) ve bilgi işlemsel düşünme becerileri (BİDB) arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 325 Bilişim Teknolojileri dersini alan ortaokul 5 ve 6. Sınıf düzeyindeki öğrenci oluşturmaktadır. Veriler "Ortaokul Öğrencileri için Kodlamaya Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeğinin (BDBD) Ortaokul Versiyonu" kullanılarak toplanmıştır. Veri analizinde betimsel istatistik, Bağımsız Örneklemeler T-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Basit Regresyon Analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ortaokul öğrencilerinin KYT ve BİDB düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin KYT ile BİDB düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca KYT ile BİDB düzeylerinde cinsiyet ve günlük bilgisayar kullanım süresine göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: kodlama, ortaokul, bilgi işlemsel düşünme.

GİRİŞ

Teknoloji gün geçtikçe daha fazla gelişmekte hayatlarımızda da vazgeçilmez bir yer tutmaktadır. Teknolojinin bu hızlı gelişimi her alanda olduğu gibi eğitim öğretim sürecinde de önemli etkilere neden olmaktadır. Birçok kavram ve yenilik dijital teknolojiler ile her yerde karşımıza çıkarak hayatımıza girmiş ve 21. Yy becerileri olarak kendini göstermiştir (Gerson vd., 2022). 21. Yy becerileri kapsamında öğrencilere problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve üst düzey düşünme gibi birçok beceriyi kazandıracak uygulamalardan biri de "kodlama" dır (Sayın ve Seferoğlu, 2016).

Aytekin vd. (2018)'ne göre kodlama; bilgisayar veya elektronik bir mekanizmaya istenilen işlemleri yaptırabilmek amacıyla yazılan komutlar dizisidir. Van Roy ve Haridi (2004) ise, mevcut problemi bilgisayar vasıtasıyla bilgisayarın anlayacağı şekilde çözme işlemi olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler kodlama yaparken verilen bir probleme çözüm bulmak zorundadırlar. Problem çözme etkinlikleri sayesinde, problemleri alt parçalara bölecek, analiz edecek, eleştirel düşünme ve işbirlikli öğrenme etkinlikleri ile de destekleyeceklerdir. Bu beceriler hiç şüphesiz disiplinler arası bir yaklaşımla günlük yaşamda karşılaşılabilecek problemlere de çözüm önerileri getirmelerini sağlayacaktır (Akpınar ve Altun, 2014).

Kodlama eğitimini ilk kez alan bireylerde özellikle metin tabanlı programlamaların karmaşık olmasından dolayı öğrencilerin motivasyonu düşebilmektedir (Erol, 2015). Motivasyon düşüklüğü ile beraber kodlamaya karşı olumsuz tutum edinilebilir. Bu sorunu önlemek amacıyla ve öğrencilerin kodlama sürecini daha somut hale getirebilmeleri için görselliği ön planda olan ve öğrenilmesi kolay olan blok tabanlı kodlama araçları da geliştirilmiştir (Horn ve Bers, 2019; Yılmaz İnce, 2020; Totan, 2021). Özellikle küçük yaşta öğrenciler için bu tür araçların kullanımı ön plana çıkmaktadır. Kodlama öğrenimine küçük yaşta başlayan öğrenciler için ana ögesi oyun olan programlar vasıtasıyla görsel tabanlı blok programlama dilleri kullanılarak kolay ve anlaşılır bir şekilde dersler eğlenceli olmakta aynı zamanda öğrencilerin derse yönelik ilgi ve tutumları da artmaktadır (Popat ve Starkey, 2019; Çatlak vd., 2015).

Günümüz teknoloji çağında gelişmiş ülkeler küçük yaş gruplarından itibaren eğitim müfredatlarına programlama ve kodlama içerikleri ekleyerek zenginleştirmekte ve güncellemektedirler (Abdusselam ve Uzoğlu, 2022). Ülkemizdeki öğretim programları incelendiğinde kodlamaya yönelik eğitimin "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım" dersi kapsamında verildiği görülmektedir. Bilişim teknolojileri eğitiminin hedef kitlesi ortaokul kademesinden başlamaktadır. Ortaokul kademesinde öğrencilerin kodlama dersinde Scratch, Code.org, Mbot vb. gibi uygulamalar kullanılarak öğrencilerin kodlamaya karşı olumlu tutum geliştirilmeleri ve aynı zamanda bilgi işlemsel düşünme becerilerinin (BİDB) de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Lockwood ve Mooney (2017), programlama dillerinden herhangi birinin öğrenilmesinin BİDB düzeyinin artmasında önemli rol oynadığını, Resnick vd., (2009) ise kodlamanın BİDB düzeyini arttırdığını fakat BİDB'sinin kodlama yapmak için yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Bilgi işlemsel düşünme becerilerinin sadece bilişim alanında değil bütün alanlarda kullanılması ile birlikte alana özgü problemlerin farklı bakış açılarıyla ve disiplinler arası çözümlenmesine yardımcı olacağı birçok araştırmacı tarafından öngörülmüştür (Bundy, 2007). Wing, 2006'da bilgi işlemsel düşünmeyi akıl yürütme, problem çözme, soyutlama (ayırıştırma), özyinelemeli düşünme ve verilerin analizi gibi bilgisayarın çalışma prensibine yakın bir sistem olarak, 2008'de zeka, bilgiyi işleme, insan davranışları ve hafızayı bilimsel düşüncenin içinde alarak disiplinler arası çözümlenmeler olarak, 2017'de bir sorunu formüle etme ve çözümünü/çözümlerini bir bilgisayarın (insan veya makine) etkili bir şekilde gerçekleştirebileceği şekilde ifade etmeyle ilgili düşünce süreçleri olarak ele almıştır.

Hızla ilerleyen teknolojiyle birlikte devrim niteliğinde değişimlere öğrencilerin hızla adapte olabilmesi için BİDB'lerini öğrenmeleri ve uygulamaları önemli görülmektedir. Öğrencilerin BİDB'lerini etkili bir şekilde öğrenebilmeleri, kapsadığı alt becerilerin iyi bir şekilde anlaşılabilmesine bağlıdır (Korkmaz vd., 2015). Bu beceriler; yaratıcılık, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirlikli olan alt bileşenlerinden oluşmaktadır (ISTE, 2015). Csidmadia vd. (2015)'ne göre bilgi işlemsel düşünme, kapsadığı alt becerileri geliştirerek öğrenmeye destek olur. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirerek onların dijital okuryazar olmasını sağlar (Israel Fichelson ve Hershkovitz, 2022; Ung vd., 2022). Dolayısıyla eğitim süreçlerinde bilgi işlemsel düşünme becerilerine yer verilmesi, gelişmelere ayak uydurabilmek, öğretmenlere ve öğrencilere dijital yeterlilik kazandırmak aynı zamanda da kaliteli bir öğrenme ortamı oluşturabilmek açısından önemlidir (Cimşir vd., 2022).

Bu araştırma da ortaokul öğrencilerinin kodlamaya yönelik tutum (KYT) düzeyleri ve BİDB düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Bilişim Teknolojileri ve Yazılımı dersi alan 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin kodlamaya karşı sahip oldukları tutum ile BİDB düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin KYT düzeyleri ile BİDB düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin KYT düzeyleri;
 - a. nasıldır?
 - b. cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. günlük bilgisayar kullanım süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin BİDB düzeyleri;
 - a. nasıldır?
 - b. cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. günlük bilgisayar kullanım süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin KYT düzeyleri ile BİDB düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu tarama yönteminde iki ve daha çok değişkenin birlikteliğiyle değişim durumunun varlığını ve derecesini belirleyebilmek amaçlanır (Karasar, 2005). Bu çalışmada KYT düzeyi ile BİDB düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığı için bu model kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklem; zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, vd., 2021). Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar incelendikten ve elendikten sonra toplam 325 öğrenciden elde edilen veri ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 5. ve 6. Sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemin cinsiyet ve günlük bilgisayar kullanım süresine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin Dağılımı

	N	%
Cinsiyet		
Kız	189	58.2
Erkek	136	41.8
Günlük Ortalama Bilgisayar Kullanım Süresi		
1 saat ve daha az	172	52.9
1 - 3 saat	104	32.0
4 - 10 saat	49	25.1

Araştırmaya katılan öğrencilerin 189’u (%58,2) kız ve 136’sı (41,8) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Ortaokul Öğrencileri için Kodlamaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeği” olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır.

Akkuş, Özhan ve Kan (2019) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri için Kodlamaya Yönelik Tutum Ölçeği” 1 ve 5 arasında 5’li likert tipi ve 10 maddeden oluşmaktadır. İç tutarlılık katsayısı ölçek ve bu çalışma için 0.90’dır.

Ortaokul öğrencilerinin BİDB düzeylerini belirleyebilmek amacıyla Korkmaz, Çakır ve Özden (2015)’in uyarladığı “Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeğinin Ortaokul Düzeyine Uyarlanması” adlı ölçek

kullanılmıştır. Ölçek beş boyutlu ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.822, bu çalışmada ise 0.809 olarak bulunmuştur. Değerlerin kabul edilebilir sınırlarda olduğu görülmektedir.

Veri Analizi

Çalışmaya katılan öğrencilerin yanıtları Kodlamaya Yönelik Tutum Ölçeğine ve Bilgisayarca Düşünme Beceri Düzeyleri Ölçeğinin (BDBD) Ortaokul Düzeyine verdikleri yanıtların puanları SPSS 26.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle veri analizinde normal dağılım şartının yerine getirilip getirilmediği incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri için ± 1.5 aralığı referans alınmış ve dağılımın normal olduğu görülmüştür. Dolayısıyla analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada betimsel analiz, t-testi, ANOVA testi ve basit regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca veri analizi sürecinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

1.a. Ortaokul öğrencilerinin KYT düzeyleri

Tablo 2. KYT Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

	N	(\bar{x})	Ss	Minimum	Maksimum
KYT	325	3.66	.90	1.00	5.00

Tablo 2’de öğrencilerin KYT düzeylerine ait betimsel istatistik değerleri bulunmaktadır. Öğrencilerin KYT ortalama değerinin 3.66 olduğu görülmektedir. KYT düzeyleri düşük, orta ve yüksek olarak kategorilendirilmiştir. Buna göre öğrencilerin KYT düzeyleri “orta” düzeydedir.

1.b. Cinsiyete göre ortaokul öğrencilerinin KYT düzeyine ilişkin bulgular

Tablo 3. Cinsiyete Göre KYT Düzeyi t-testi Değerleri

Alt Boyut	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	P
KYT	Kız	189	3.65	.84	323	-.04	.96
	Erkek	136	3.66	.97			

Ortaokul öğrencilerinin KYT düzeylerini cinsiyete göre incelemek için t-testi analizi kullanılmıştır. KYT düzeyinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını Tablo 3’te görmekteyiz [$t_{(323)}=-.042$, $p>.05$].

1.c. Günlük bilgisayar kullanım süresine göre ortaokul öğrencilerinin KYT düzeyine ilişkin bulgular

Tablo 4. Günlük Kullanım Süresi Değişkenine Göre KYT Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyut	Gruplar	N	\bar{x}	Ss
KYT	1 saat veya daha az	172	3.71	.89
	1-3 saat	104	3.58	.94
	4-10 saat	49	3.62	.83

Tablo 4’e bakıldığında ortaokul öğrencilerinin KYT’larının günlük bilgisayar kullanım süresine göre betimsel istatistik değerleri görülmektedir. Öğrencilerin KYT düzeyinin günlük bilgisayar kullanımına göre anlamlı farklılık yaratma durumu ANOVA testi ile incelenip Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Günlük Kullanım Süresi Değişkenine Göre KYT Düzeyi ANOVA Testi Değerleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar İçi	1,10	2	.55	.67	.51	-
Gruplar Arası	263.67	322	.81			
Toplam	264.78	324				

Tablo 5 doğrultusunda öğrencilerin günlük bilgisayar kullanım süresinin KYT düzeyini farklılaştırmadığı söylenebilir [$F(4-320)=.503$, $p>.05$].

2.a. Ortaokul öğrencilerinin BİDB düzeyleri

Bu çalışmada kullanılan ölçekte verilen cevaplara karşılık olarak gelen puanlar, daha önce alt ölçeklerdeki madde sayısının farklı olması sebebiyle standart olmadığından ham puanlar 20 ile 100 puan aralığında olacak şekilde standart puanlara dönüştürülerek kullanılmıştır (Korkmaz, 2015). Araştırmada da standart puanlar hesaplanarak analizler bu puanlarla yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin BİDB ölçeğinin alt faktörlerine göre hesaplanan puanların betimsel istatistikleri görülmektedir.

Tablo 6. BİDB ve Alt Faktörleri Betimsel İstatistik Tablosu

	N	\bar{x}	S	Minimum	Maksimum
BİDB	325	64.43	9.79	31.82	90.91
Yaratıcılık	325	73.27	15.83	25.00	100.00
Algoritmik Düşünme	325	63.47	15.87	20.00	100.00
İşbirliklik	325	75.89	18.75	20.00	100.00
Eleştirel Düşünme	325	64.13	16.30	20.00	100.00
Problem Çözme	325	51.72	15.05	20.00	93.33

Tablo 6'ya göre öğrencilerin BİDB düzeylerine bakıldığında bilgi işlemsel düşünme standart puanları 64,43 olduğu bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin BİDB düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. BİDB ölçeğinden alınan en düşük standart puanın 31,82 ve en yüksek puanın ise 90,91 olduğunu görmekteyiz. BİDB ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise işbirliklik boyutunun en yüksek, problem çözme boyutunun ise en düşük ortalama olduğu görülmektedir.

2.b. Cinsiyete göre ortaokul öğrencilerinin BİDB düzeyine ilişkin bulgular

Ortaokul öğrencilerinin BİDB düzeylerinin cinsiyete göre farklılık yaratma durumu t-testi ile analiz edilerek Tablo 7'de bulunan değerler verilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyete Göre BİDB ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Değerleri

Alt Boyut	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	sd	t	P
BİDB	Kız	189	3.24	.47	323	1.178	.240
	Erkek	136	3.18	.51			
Yaratıcılık	Kız	189	3.69	.77	323	.857	.392
	Erkek	136	3.61	.81			
Algoritmik Düşünme	Kız	189	3.13	.71	323	-1.042	.298
	Erkek	136	3.22	.89			
Eleştirel Düşünme	Kız	189	3.14	.77	323	-1.709	.088
	Erkek	136	3.29	.86			
İşbirliklik	Kız	189	3.92	.89	276.437	2.881	.004
	Erkek	136	3.61	.97			
Problem Çözme	Kız	189	2.64	.75	323	1.782	.076
	Erkek	136	2.49	.73			

Tablo 7'ye göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre BİDB düzeyleri, yaratıcılık, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme alt boyut düzeylerinin olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerinin benzer düzeyde ortalama sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre işbirliklik alt boyut düzeyinin farklılaştığı söylenebilir [$t(276.437)=2.881, p<.05$]. Kız öğrencilerin işbirliklik ortalamaları ($\bar{x}=3,92$) erkek öğrencilere ($\bar{x}=3,61$) göre daha yüksektir.

2.c. Günlük bilgisayar kullanım süresine göre ortaokul öğrencilerinin BİDB düzeyine ilişkin bulgular

BİDB düzeyleri ve alt faktörlerinin günlük bilgisayar kullanma sürelerine ilişkin değerleri Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. *Günlük Kullanım Sürelerinin BİDB düzeylerine ve Alt Faktörlerine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu*

Alt Boyut	Gruplar	N	x	Ss
BİDB	1 saat veya daha az	172	3.2429	.48369
	1-3 saat	104	3.1936	.49559
	4-10 saat	49	3.2059	.50506
Yaratıcılık	1 saat veya daha az	172	3.6962	.05818
	1-3 saat	104	3.6611	.08464
	4-10 saat	49	3.5561	.10521
Algoritmik Düşünme	1 saat veya daha az	172	3.1730	.79441
	1-3 saat	104	3.2260	.73613
	4-10 saat	49	3.0663	.90826
Eleştirel Düşünme	1 saat veya daha az	172	3.1977	.79850
	1-3 saat	104	3.1947	.84615
	4-10 saat	49	3.2653	.82191
İşbirliklik	1 saat veya daha az	172	3.8343	.92331
	1-3 saat	104	3.8173	.95609
	4-10 saat	49	3.6071	.94648
Problem Çözme	1 saat veya daha az	172	2.6231	.76400
	1-3 saat	104	2.4439	.73831
	4-10 saat	49	2.7585	.70305

Tablo 8'e göre öğrencilerin günlük bilgisayar kullanma sürelerine göre BİDB genel puanlarında anlamlı fark bulunamamıştır [$F(2-322) = .35, p > .05$]. BİDB alt faktörlerine göre yapılan ANOVA sonuçlarına göre ise öğrencilerin günlük bilgisayar kullanım sürelerine göre sadece problem çözme alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma durumu bulunmaktadır [$F(2-322) = 3.40, p < .05$]. Tablo 9'da öğrencilerin BİDB düzeylerini günlük bilgisayar kullanma süresine göre incelemek amacıyla ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 9. *Günlük Kullanım Sürelerinin BİDB Düzeyleri ve Alt Faktörlerine İlişkin ANOVA Değerleri*

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
BİDB	Gruplar İçi	.1	2	.08	.35	.70	-
	Gruplar Arası	77,5	322	.24			
	Toplam	77,7	324				
Yaratıcılık	Gruplar İçi	.75	2	.37	.59	.55	-
	Gruplar Arası	202,33	322	.62			
	Toplam	203,08	324				
Algoritmik Düşünme	Gruplar İçi	.84	2	.42	.67	.51	-
	Gruplar Arası	203.32	322	.63			
	Toplam	204.17	324				
Eleştirel Düşünme	Gruplar İçi	.19	2	.09	.14	.86	-
	Gruplar Arası	215.20	322	.66			
	Toplam	215.39	324				
İşbirliklik	Gruplar İçi	2.04	2	1.02	1.16	.31	-
	Gruplar Arası	282.93	322	.87			
	Toplam	284.97	324				
Problem Çözme	Gruplar İçi	3.79	2	1.89	3.40	.0	2-3
	Gruplar Arası	179.68	322	.55			
	Toplam	183.47	324				

Not: KT=Kareler Toplamı, KO=Kareler Ortalaması

Öğrencilerin günlük kullanım süreleri ile yaratıcılık, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme ve işbirliklik alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık durumu bulunmadığı Tablo 9'da görülmektedir ($p > .05$). Yalnızca problem çözme alt boyutu ile anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir [$F(2-322) = 3.400, p < .05$]. Bu farklılığın belirlenmesini sağlayabilmek için Tukey testi yapılmış olup; günlük 1-3 saat bilgisayar kullanan öğrencilerin problem çözme ortalamaları ($x = 2.4439$), günlük 4-10 saat bilgisayar kullananların ortalamalarından ($x = 2.7585$) daha düşük olduğuna varılmıştır.

3.Öğrencilerin KYT düzeyleri ile BİDB düzeyleri arasındaki ilişki

Ortaokul öğrencilerinin KYT'larının, BİDB düzeyleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla "Basit Regresyon Analizi" yapılmış ve değerler aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin KYT'unun BİDB Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Basit Regresyon Analizi Değerleri

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std.Hata	(β)	t	P	R	R ²	F	p
BİDB	KYT	.211	.273	.580	.775	.00	.580	.336	163.717	.00

Verilen tabloda $p < .05$ olmasından dolayı kurulan regresyon modelinin anlamlı ve KYT'un, BİDB düzeyi üzerinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin KYT'unun, BİDB düzeylerine pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir ($R = .580$, $R^2 = .194$; $p < .05$). Bu durum KYT düzeyinin, %33.6'sının BİDB düzeyi tarafından açıklandığını ifade etmektedir ($\beta = .580$; $p < .05$).

Tartışma

Araştırma sonuçları incelendiğinde KYT düzeyinin "orta" seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genç ve Karakuş (2011) araştırmalarında blok tabanlı kodlamanın öğrencilerin kodlamaya yönelik meraklarının artarak öğrencileri araştırmaya yönelttiğini ve özgüvenlerinde de olumlu gelişmeler olduğunu belirtmişlerdir. Yıldız ve Seferoğlu (2021) ise robotik kodlama etkinlikleri ile gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerin kodlamayla ilgili olumlu tutumlarında artış, olumsuz tutumlarında ise azalma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çavdar vd., (2022) code.org çevrimiçi kodlama platformunun öğretim programında uygulanmasının öğrencilerin dersten keyif alarak ilgilerinin de arttığını belirtmiştir. Buna karşın Çalışkan (2020) ise öğrencilerin code.org ile kodlama öğretiminde bilgisayar bilimi yeterliliğinin ve bilgi birikiminin problem çözme becerilerine yönelik algıları olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Lambic vd., (2020) ise küçük yaşta çocuklarında Code.org kullanabileceği fakat gerçekleştirilen etkinliklerde hazır bulunuşluklarının ön planda tutulması gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda problem çözme becerisi gelişmeyen çocuklarda Code.org un programlamaya yönelik tutumları olumsuz etkilediğini de ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin BİDB düzeyinin "orta" seviyede olduğu tespit edilmiştir. Polat (2020), bilgisayarlı ve bilgisayarsız etkinliklerin BİDB'sine yönelik etkisini araştırdığı çalışmasının sonucu da benzer niteliktedir. BİDB düzeyinin orta düzeyde işbirlik faktörünün ortalamasının ise daha yüksek olduğunu belirtmiş ve bunun sınıf ortamında öğrencilerin ve öğretmenin etkileşiminden kaynaklandığını belirtmiştir. Korkmaz vd. (2015), çalışmalarında BİDB düzeyinin yüksek, problem çözme becerilerinin ise diğer boyutlara göre düşük düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. BİDB 'sinin alt boyutlarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasının işbirlik sırasıyla yaratıcılık, eleştirel düşünme, algoritmik düşünme ve son olarak da problem çözme faktörü olduğu gözlemlenmiştir. Qu vd. (2023), oyunlaştırılmış programlamalı sınıflarda geleneksel programlama yapılan sınıflara göre BİDB düzeylerinin beş boyutunda da gelişim gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğrenme sürecinde oyunlaştırılmış programlama öğretimi ile öğrencilerin motive olduğunu da ayrıca ifade etmişlerdir. Sert Orhan (2023), öğretmen adaylarının bilgi işlemsel düşünme becerilerinin iyi düzeyde olduğunu ve erkek öğretmenlerin algoritmik ve eleştirel düşünme alt boyutlarında kızlara göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin erkek grubuna göre yüksek olduğuna ulaşmıştır.

Araştırmada KYT ile BİDB düzeyi arasında pozitif orta düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Totan (2021), 5. Sınıf düzeyinde yaptığı çalışmada blok tabanlı uygulamaların öğrencilerin KYT ve BİDB öz yeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda bu iki kavramın ilişkili olduğunu ve olumlu yönde birbirlerini etkiledikleri belirtilmiştir.

Cinsiyet faktörünü incelediğimizde kız ve erkek öğrencilerin KYT ve BİDB ortalamalarının farklılaşmadığı yalnızca işbirlik boyutunda kızların ortalamasının diğer gruptan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alsancak Sarıkaya (2019), ön test ve son test kullanarak yaptığı programlama öğretiminin BİDB düzeyine etkisini incelediği araştırmasında cinsiyete göre BİDB 'sinin ve alt boyutlarının farklılaşmadığı sonucuna varmıştır. Başka bir araştırmada ise BİDB 'sinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sadece eleştirel düşünme boyutunda erkeklerin ortalamasının diğer gruptan yüksek olduğu görülmüştür (Korkmaz, vd., 2015). Uyar vd., (2022), ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada ise erkek öğrencilerin KYT düzeyinin diğer gruptan yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Chiassese vd., (2018) de aynı şekilde erkeklerin kızlara göre KYT düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Günlük kullanım süresi faktörünü incelediğimizde ise KYT ve BİDB düzeylerinde bir farklılık olmadığı yalnızca BİDB alt boyutu problem çözmede günlük 1-3 saat bilgisayar kullananların puanlarının 4-10 saat kullananlara göre düşük olduğu görülmüştür. Bu durum araştırma kapsamında beklenen bir durumdur. Öğrencilerin amacına uygun günlük kullanım süresiyle problem çözme başarılarının artması olağandır. Yang vd. (2023) çalışmalarında BİDB'si ve problem çözmenin birbiriyle paralellik gösteren iki durum olduğunu belirtmiştir. Uyar vd., (2022)'nin çalışması ise araştırmamız ile tutarlılık göstererek; günlük kullanım süresinin KYT düzeyinde farklılaşma olmadığını belirtmişlerdir.

Sonuç

Araştırmamızda ortaokul öğrencilerinin KYT ve BİDB düzeylerinin orta düzeyde ve BİDB alt faktörlerinden işbirlikli ortalamasının en yüksek problem çözmenin ise en düşük ortalamada olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin KYT ile BİDB'leri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet ve günlük bilgisayar kullanım süresine göre KYT ve BİDB düzeylerinde farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Öneriler

Araştırmada ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin KYT ile BİDB arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Sakarya'da devlet okullarında öğrenim gören ve çalışmaya katılan 325 5. ve 6. sınıf öğrencisi ile veri toplama araçları da seçilen ölçeklerle sınırlıdır. Bu sınırlılıklardan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Çalışma kapsamı genişletilerek farklı bölgelerdeki ve daha fazla sayıda öğrenci ile benzer çalışmalar yapılabilir.
- Aynı çalışma farklı bölgelerde uygulanarak karşılaştırmalar yapılabilir.
- Çalışma nicel bir çalışma olarak ve tarama modelinde yapılmıştır. Çalışmanın kapsamı genişletilerek KYT ile BİDB düzeyleri arasındaki ilişkiyi daha detaylı inceleyebilmek amacıyla nitel bir çalışma olarak da yapılabilir.

Uygulamaya yönelik olarak, özellikle öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu amaçla Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, proje çalışmalarının yapılması ve öğrencilerin ilgisini çeken uygulamalar belirlenerek derslerde kullanılması önerilebilir.

Kaynakça

- Arslan Namlı, N. (2021). *Blok tabanlı programlama ve bilgisayarsız bilgisayar bilimi öğretim etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri, öz yeterlilikleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi). Yök tez veri tabanından erişildi (681680).
- Abdüsselam, M. S. & Uzoğlu, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin kodlamaya karşı tutumlarının farklı değişkenlere göre araştırılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022 (18) , 81-92. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1028285>
- Akkuş, İ., Özhan, U. & Kan, A. (2019). Ortaokul öğrencileri için kodlamaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18(2), 837-851. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562064>
- Akpınar, Y. & Altun, Y. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online*, 13(1), 1-4.
- Alsancak Sırakaya, D. (2019). Programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(15), 575-590.
- Atiker, B. (2019). *Programlama öğretiminde ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerilerinin başarıya etkileri* (Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi). Yök tez veri tabanından erişildi (561543).
- Aytekin, A., Sönmez Çakır, F., Yücel, Y., B. & Kulaöz, İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılabilecek bazı yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 24-41.
- Bozpolat, E. & Topdağı, M. (2022). İlkokulda temel algoritma ve kodlama eğitimine yönelik bir ihtiyaç analizi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3) , 933-957. <https://doi.org/10.33206/mjss.1007343>
- Bundy, A. (2007). Computational thinking is pervasive. *Journal of Scientific and Practical Computing*, 1(2), 67-69.

- Chiassese, G., Fulantelli, G., Pipitone, V. & Taibi, D. (2018). Engaging primary school children in computational thinking: Designing and developing videogames. *Education in the Knowledge Society, 19*(2), 63-81.
- Csizmadia, A., Curzon, P., Dorling, M., Humphreys, S., Ng, T., Selby, C., & Woollard, J. (2015). Computational thinking-A guide for teachers. Erişim adresi: <https://eprints.soton.ac.uk/424545/> Erişim Tarihi: 17.06.2023
- Çalışkan, E. (2020). Code. org etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve programlama öz-yeterliklerine etkisinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education, 9*(2), 114-124.
- Çatlak, Ş., Tekdal, M. & Baz, F.Ç., (2015). scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir Doküman inceleme çalışması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 4*(3), 13-25.
- Çavdar, L., Kılıçer, K., & Emmioğlu, E. (2022). Code. Org çevrimiçi kodlama platformu öğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(233), 689-714.
- Çimşir, S., Gülbahar, Y., Kert, S. B., Kalelioğlu, F, Erkoç, M. F.(Ed.)(2022). Disiplinlerarası Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisi. Ankara.
- Erol, O. (2015). *Scratch ile programlama öğretiminin bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının motivasyon ve başarılarına etkisi*. (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi). Yök tez veri tabanından erişildi.
- Esgil, M., & Gündüz, Ş. (2019). Kodlama etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayara yönelik tutum ve bilişim dersine duyuşsal katılımları üzerine etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 162-174.
- Horn, M., & Bers, M. (2019). Tangible computing. *The Cambridge handbook of computing education research, 1*, 663-678.
- ISTE, (2015). Computational thinking leadership toolkit first edition. <https://www.iste.org/community/event-detail/2015/06/28/default-calendar/iste-2015>, Erişim Tarihi: 17.03.2023
- Keçeci, G., Alan, B., & Zengin, F. K. (2016). Eğitsel Bilgisayar oyunları destekli kodlama öğrenimine yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences, 11*(4), 184-194. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.3.1C0661>
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Özden, M. Y. (2015). Bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeğinin (BDBD) ortaokul düzeyine uyarlanması. *Gazi eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 67-86
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., Özden, M.Y., Oluk, A., & Sarioğlu, S. (2015). Bireylerin bilgisayarca düşünme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 68-87.
- Lambić , D., Đorić, B., & Ivakić, S. (2020): Investigating the effect of the use of code.org on younger elementary school students' attitudes towards programming, *Behaviour & Information Technology*, <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1781931>
- Lockwood, J., & Mooney, A. (2017). Computational thinking in education: Where does it Fit? A systematic literary review.
- Otu, T. (2020). *kodlama ortamlarının ortaokul öğrencilerinin başarı, tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi). Yök tez veri tabanından erişildi (637688).
- Polat, E.(2020). *Ortaokulda Temel programlama öğretiminde kullanılan bilgisayarsız ve bilgisayarlı etkinliklerin başarıya ve bilgisayarca düşünmeye etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi). Yök tez veri tabanından erişildi.
- Popat, S., & Starkey, L. (2019). Learning to code or coding to learn? A systematic review. *Computers & Education, 128*, 365-376.
- Qu, Z., Liu, J., Che, L., Su, Y., & Zhang, W. (2023). Research on the application of gamification programming teaching for high school students' computational thinking development. 2023 IEEE 12th International Conference on Educational and Information Technology (ICEIT), Educational and Information Technology (ICEIT), 2023 IEEE 12th International Conference On, 144-149. <https://doi.org/10.1109/ICEIT57125.2023.10107843>
- Resnick, M., Silverman, B., Kafai, Y., Maloney, J., Monroy-Hernandez, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., & Silver, J. (2009). Scratch. *Communications of the ACM, 52*(11), 60-67. <https://doi.org/10.1145/1592761.1592779>
- Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. *Akademik Bilişim Konferansı, 3-5 Şubat 2016*, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Sert Orhan, M. (2023). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, bilişsel esneklikleri ve bilgisayarca düşünme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi). Yök tez veri tabanından erişildi (696086).

- Taşdöndüren, T. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algılarının kodlamaya yönelik tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Necmeddin Erbakan Üniversitesi). Yök tez veri tabanından erişildi (658818).
- Totan, H. N. (2021). Blok Tabanlı kodlama eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri ve kodlama öğrenimine yönelik tutumlarına etkisi: Blocky örneği (Order No. 28840638). *Available from ProQuest Dissertations & Theses Global*. (2618904343). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/blok-tabanlı-kodlama-eğitiminin-ortaokul/docview/2618904343/se-2?accountid=13654>
- Ung, L., Labadin, J. & Mohamad F. S. (2022). Computational thinking for teachers: Development of a localised E-learning system. *Computers & Education*, 177. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104379>
- Uyar, A., Öztürk, G. & Öztürk, Y. (2022). Ortaokul öğrencilerinin kodlamaya yönelik tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 3-11.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33- 35.
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 366, 3717-3725.
- Wing, J.M. (2017). Computational thinking's influence on research and education for all. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(2), 7-14. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/922>
- Yang, D., Snelson, C. & Feng, S. (2023). Identifying computational thinking in students through project-based problem-solving activities. *Information Discovery and Delivery*. <https://doi.org/10.1108/IDD-09-2022-0091>
- Yılmaz İnce, E. (2020). Kodlama eğitiminde oyun geliştirme platformlarının kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 1-17.
- Yıldız, T., & Seferoğlu, S. S. (2021). The effect of robotic programming on coding attitude and computational thinking skills toward self-efficacy perception. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 6(2), 101-116.