

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ

EĞİTİM
BİLİMLERİ
DERGİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

CİLT • SAYI / VOLUME • ISSUE: 59 YIL • YEAR: 2024

ONLINE ISSN: 2147-5202



MARMARA ÜNİVERSİTESİ YAYINEVİ

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

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

Yıl • Year: Ocak • July 2024, Cilt-Sayı • Volume-Issue: 59

Online ISSN: 2147-5202

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Adına İmtiyaz Sahibi • Owner

Prof. Dr. Mustafa KURT (Rektör • Rector)

Derginin Sahibi • Owner of the Journal

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

Prof. Dr. Seyfi KENAN, (Dekan • Dean)

Editör • Editor

Prof. Dr. Sibel CENGİZHAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Editör Yardımcıları • Assistant Editors

Doç. Dr. Durmuş ÜMMET, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Arş. Gör. Mehmet UĞUZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Alan Editörleri • Field Editors

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Prof. Dr. Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi, h.eksi70@gmail.com

Dr. Erdem SEVİM, Hakkari Üniversitesi, erdemsvm@hotmail.com

Eğitim Yönetimi

Prof. Dr. Münevver ÇETİN, Marmara Üniversitesi, mctetin@marmara.edu.tr

Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN, Marmara Üniversitesi, yusuf.alpaydin@marmara.edu.tr

Dr. Mustafa DERViŞOĞULLARI, Milli Savunma Üniversitesi, mdervisogullari@hotmail.com

Eğitim Programları ve Öğretim

Prof. Dr. Seyfi KENAN, Marmara Üniversitesi, seyfi.kenan@marmara.edu.tr

Doç. Dr. Alper YETKİNER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, ayetkiner@kilis.edu.tr

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Dr. Öğr. Üyesi Müge ULUMAN MERT, Marmara Üniversitesi, mugeuluman@marmara.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Münevver BAŞMAN, Marmara Üniversitesi, munevver.kaya@marmara.edu.tr

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, hasanozgur@trakya.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Feride KARACA, Marmara Üniversitesi, krcferide@gmail.com

Güzel Sanatlar Eğitimi

Prof. Dr. Mustafa USLU, Marmara Üniversitesi, muslu@marmara.edu.tr

Doç. Dr. Ümit GEZGİN, Marmara Üniversitesi, gezginumit@gmail.com

Doç. Dr. İzzet YÜCETOKER, Marmara Üniversitesi, izzetyucetoker@marmara.edu.tr

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Prof. Dr. Emin AYDIN, Marmara Üniversitesi, eaydin@marmara.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Oya AĞLARCI ÖZDEMİR, Marmara Üniversitesi, oyaglarci@hotmail.com

Özel Eğitim

Prof. Dr. Dilek ERBAŞ, Marmara Üniversitesi, dilek.erbas@marmara.edu.tr

Dr. Süreyya YÖRÜK, Marmara Üniversitesi, sureyya.yoruk@marmara.edu.tr

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN, Marmara Üniversitesi, mustafas.kacalin@marmara.edu.tr

Doç. Dr. Zafer İBRAHİMOĞLU, Marmara Üniversitesi, zafer.ibrahimoglu@marmara.edu.tr

Temel Eğitim

Prof. Dr. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi, mcdogan@marmara.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Işık KAMARAJ, Marmara Üniversitesi, kamaraj@marmara.edu.tr

Yabancı Diller Eğitimi

Prof. Dr. Feruzan GÜNDOĞAR, Marmara Üniversitesi, feruzan.gundogar@marmara.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Gülay HEPPINAR, Marmara Üniversitesi, gulay.heppinar@marmara.edu.tr

Yayın Kurulu • Editorial Board*

Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Münevver CETİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Christopher DAY, Nottingham University, İNGİLTERE
Prof. Dr. Feruzan GÜNDOĞAR, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Levent DENİZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Dilek ERBAŞ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. David T. HANSEN, Columbia University, AMERİKA
Dr. Jian HENG, National Institute of Education, SİNGAPUR
Prof. Dr. Gabriela KELEMEN, University of Aurel Arad Vlaicu, ROMANYA
Prof. Dr. Seyfi KENAN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Dalila LINO, Polytechnic Institute of Lisbon, PORTEKİZ
Dr. Öğr. Üyesi Feride Karaca, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Elena Gomez PARRA, University of Cordoba, İSPANYA
Prof. Dr. Katerina PLAKITSI, University of Ioannina, YUNANİSTAN
Doç. Dr. Osman SEZGİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Doç. Dr. Mie SHIGEMITSU, Osaka University, JAPONYA
Dr. Bernhard STREITWIESER, Northwestern University, AMERİKA
Prof. Dr. Mesut ŞEN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa USLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Mustafa Kaçalin, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Makale Düzenleme • Editing Articles

Arş. Gör. Mehmet UĞUZ, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

İngilizce Düzenleme • Language Review

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

Dizgi • Typesetting

Burcu DİKER, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Elif TUFAN KIRKIL, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Gizem ARICI, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE
Hakan TEMELOĞLU, Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE

Marmara Üniversitesi Yayınevi • Marmara University Press

Adres • Address: Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy, İstanbul
Tel • Phone: +90 (216) 777 14 00 **Faks • Fax:** +90 (216) 777 14 01
E-posta • E-mail: yayinevi@marmara.edu.tr

İletişim Bilgileri • Contact Details

Adres • Address: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü 34722 / Kadıköy, İstanbul
Tel • Phone: +90 (216) 777 26 00 **Faks • Fax:** +90 (216) 777 26 01
E-posta: aef@marmara.edu.tr

* Soyadına göre alfabetik sırayla / In alphabetical order by surname

Dizinleme Bilgileri • Abstracting & Indexing

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

İçindekiler / Contents

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

- Güney Kore’de Okul Müdürlerinin Açık İstihdam Sistemi ile Seçilmesi, Atanması ve Türkiye için Öneriler
Selection and Appointment of School Principals Through Open Employment System in South Korea and Suggestions for Türkiye
Ayşen BAKİOĞLU, Nurullah Sakin GÜZEL 1
- Academic Optimism: A Phenomenological Study
Akademik İyimserlik Kavramına Yönelik Fenomenolojik Bir Çalışma
Gökçen Seyra ÇAKIR..... 27
- Müdür Yardımcıları Mesleklerini Nasıl Algılıyorlar? Bir Olgubilim Araştırması
How Do Vice Principals Perceive Their Profession? A Phenomenological Research
İbrahim Hakan KARATAŞ 47
- Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Validity and Reliability Study of Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k (CERQ-k) to Turkish
Büşra KURTOĞLU KARATAŞ, Abide GÜNGÖR AYTAR 67
- Sınıf Yönetimi Bağlamında Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Kullandıkları Hitaplar: Türkiye’de Öğretmenler Öğrencilerine Nasıl Sesleniyor?
Addresses Used by Teachers to Their Students in the Context of Classroom Management: How Do Teachers Address Their Students in Turkey?
Ali CULHA 80
- İlkokul Öğrencilerinin Kalıp Yargı ve Ön Yargılarının Yaş ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi
Investigation of Stereotypes and Prejudices of Primary School Students in Terms of Age and Gender
Ceren AĞGÜL, Ferat YILMAZ 91
- Çevrimiçi Ortamlarda İşbirlikli Gruplarda Fen Bilimleri Öğretimi
Teaching Science in Collaborative Groups in Online Environments
Ahmet KUMAŞ..... 113

| | |
|---|-----|
| Fen Kavramlarının Anlamlı Öğrenimine Yönelik Yenilikçi Bir Yaklaşım: Modüler Fen Bilimleri Öğretiminin Kavram Öğrenimine Etkisi An Innovative Approach for Meaningful Learning of Science Concepts: The Effect of Modular Science Teaching on Concept Learning Ferah ÖZER, Nihal DOĞAN | 142 |
| Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk Düzeylerinin Yordayıcıları: Empati ve Duygusal Zeka Predictors of University Students' Happiness Levels: Empathy and Emotional Intelligence Yusuf AKYIL | 161 |
| Öğretmen Kimliği Algıları ve Öğretmen Kimlik Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Değişimi Teacher Identity Perceptions and the Change of Teacher Identity Perceptions According to Demographic Variables Fadile AYDIN, Mecit ASLAN | 171 |
| Fen Bilimleri Konu Öğretimi ve Öğrenimi ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Bir Devlet Ortaokulu Örneği Determining Teachers and Students Needs Related to Teaching and Learning of Science Subjects: Secondary School Example Özgür BULDUK | 205 |
| Görme Engelli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaştıkları Zorluklar The Challenges Encountered by Visually Impaired Students in Foreign Language Learning Özge KARA, Yaprak Türkan YÜCELSİN TAŞ | 240 |
| Yönetici Söylemleri: Bir Envanter Geliştirme Çalışması Executive Discourses: A Scale Development Study Caner DİNLER, Muharrem KÖKLÜ | 254 |

Güney Kore’de Okul Müdürlerinin Açık İstihdam Sistemi ile Seçilmesi, Atanması ve Türkiye için Öneriler

Selection and Appointment of School Principals Through Open Employment System in South Korea and Suggestions for Türkiye

Ayşen BAKİOĞLU*
Nurullah Sakin GÜZEL**

Öz

Bu araştırmanın amacı Güney Kore’de ‘Okul Müdürlerinin Açık İstihdam Sistemi’ (OMAİS) ile seçilmesi ve atanması ile ilgili yöntem, teknik ve süreçleri ortaya koymaktır. Araştırma verileri, Güney Kore Eğitim Bakanlığı (MOE) ve Kore Eğitimi Geliştirme Enstitüsü’nün (KEDI) web siteleri ve bu konu üzerine yaptıkları araştırma çalışmaları, Eğitim Ofislerinin Müdürlük Yarışması Uygulama Planları, Makaleler ve ilgili yasal eğitim mevzuatından oluşmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, Güney Kore’de okul müdürlerinin bir dizi seçim süreçlerinden geçtikleri (belge incelemesi, okul yönetim planı ve mülakat) ve tüm okul paydaşlarının (öğretmen, veli, öğrenci, toplumun ileri gelenleri) okul yönetim kurulları aracılığı ile seçim sürecine dahil oldukları rekabet odaklı ‘Okul Müdürleri Açık İstihdam Sistemi’ (OMAİS) uygulanmaktadır. Okul müdürlerinin seçilmesinde çeşitlilik ve aday havuzunun genişliğini baz alan OMAİS; başvuruda bulunan müdür adaylarında aranan niteliklere göre iç kategori, açık kategori ve davet kategorisi olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Her okulda OMAİS’e başvuran müdür adaylarının değerlendirilmesinden Okul Yönetim Kurulu (OYK) sorumludur. Okul Yönetim Kurulu, bir inceleme planı hazırlar, inceleme komitesini düzenler ve inceleme için genel ilke ve standartları belirler. Adayların incelenmesi ve değerlendirilmesinde oldukça hassas ve ayrıntılı ölçütler bulunmaktadır. Sonuç olarak okul müdürlerinin seçilmesi ve atanması ile ilgili Türkiye’ye bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Güney Kore, okul müdürü, açık istihdam sistemi, seçme ve atama.

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, E-posta: abakioglu@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-2571-1533.

** (Sorumlu Yazar), Bakanlık Müfettişi MEB, TKB, E-posta: sakinguzel@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-5310-5418.

Abstract

The purpose of this research is to investigate the methods, techniques and processes related to the selection and appointment of school principals through the 'Open Employment System' (OMAİS) in South Korea. The research data consists of the websites of the South Korean Ministry of Education (MOE) and the Korea Education Development Institute (KEDI) and the research studies they have commissioned on the subject, the implementation plans for the recruitment of school principals of the education offices, articles and relevant legal education legislation. The research data, which was carried out by adopting a qualitative research approach, were obtained through document analysis. Research data were analyzed by content analysis. According to the results obtained from the research findings; South Korea has a competition-driven 'Open Recruitment System for School Principals' (OMAİS) in which school principals go through a series of selection processes (document review, school management plan and interview) and all school stakeholders (teachers, parents, students, community leaders) are involved in the selection process through school boards. In each school, the School Management Committee (SMC) is responsible for evaluating the principal candidates who apply to OMAİS. The School Governing Board prepares a review plan, organizes the review committee and sets the general principles and standards for the review. There are highly sensitive and detailed criteria for examining and evaluating candidates. As a result, some suggestions are presented for Turkey regarding the selection and appointment of school principals.

Keywords: South Korea, school principal, open recruitment system, selection and appointment.

Summary

Introduction

Effective management of schools is essential for the development of schools and the establishment of high educational standards. School administrators play a crucial role in creating an institutional culture and making the school successful. Due to the heavy workload of school principals in many countries, it is becoming increasingly difficult to replace those who retire. Potential principals are reluctant to apply for school principalships positions because of the heavy workload, inadequate preparation and training, limited career opportunities, and inadequate support and remuneration practices. This situation makes school leadership a priority in education systems worldwide. In Turkey, as in the rest of the world, there are concerns that the right methods are not being used to select and appoint school administrators. The direct election of school administrators by the entire educational community makes a significant contribution to the democratization of school administration. In countries such as Canada, the USA, Australia, the Netherlands, Spain, Sweden, Norway, Denmark and Finland, school administrators are elected according to specific criteria. An official representative, a multi-member committee or school board acts as the decision-making body in the selection process of school administrators. One of the reasons why South Korea, Singapore, Japan and Finland are world leaders in education is their policies for appointing teachers and school administrators. In these countries, appointments are based on a centralized system, but local governments have more authority. The 2014 OECD report PISA Lessons for South Korea, which discusses successful education reforms in South Korea, states that the Open Recruitment of Principals

system (OMAİS) diversifies the appointment process and enables the selection of principals with the ability, passion and appropriate qualifications to lead the development of the school and the local community. The purpose of this study is to examine the methods, techniques and processes of selecting and appointing school principals through the Open Recruitment System (OMAİS) in South Korea, which has made a name for itself worldwide with its impressive achievements in the field of education and has cultural and historical ties and similarities with our country, and to draw some conclusions for the selection and appointment of school principals in Turkey.

Methodology

In this study, which used a qualitative research approach, data was obtained through document analysis. Document analysis is a systematic method used to analyze and evaluate all documents, including printed and electronic materials. Like other methods used in qualitative research, document analysis requires the examination and interpretation of data in order to make sense of it, gain an understanding of the subject and develop empirical knowledge. Document analysis is a method used to collect, systematically analyze and evaluate official or private records. In examining the methods, techniques and processes of school principal selection in South Korea, the websites of the South Korean Ministry of Education (MOE) and the Korea Education Development Institute (KEDI) and the research studies conducted on the subject, the Gyeonggi District Education Office Principal Competition 2020 Implementation Plan, articles and legal education legislation were scanned and a comprehensive review document was produced.

Findings and Discussion

According to the findings of the document review, the management of the education system in South Korea is shared between central and local authorities. In South Korea, where some authority is decentralized to local and school levels, educational activities are carried out in accordance with the educational policies of the Ministry of Education. Each school has a School Governing Board made up of parents, school staff and representatives of the local community who exchange views on the management of the school budget, curricular and extra-curricular matters and student welfare. In South Korea, the selection and appointment of school principals is based on promotion. After the neoliberal era of the 1990s, and following objections that the promotion method did not provide the necessary educational leadership that schools needed, the Open Recruitment System for School Principals (OMAİS) was piloted in 2006 and implemented nationwide along with the promotion method after 2010. The Open Recruitment System for School Principals (OMAİS, Principal Competition System or Principal Contest System) is a system that works by the school openly announcing candidates for the principalship and then selecting and appointing the appropriate person for the position from among the candidates through an evaluation process involving people connected with the school. The aim of the principalship competition is to improve the quality of school education and to appoint young and talented principals who will accelerate the development of the school and the region with a new approach to leadership. This practice has reduced the

qualification requirements for principals compared to the existing promotion system. OMAIS is the system of selecting and appointing the most suitable principal among the candidates through an evaluation process involving the school staff after the announcement of the principal candidates in the school concerned. OMAIS is divided into three categories: internal category, open category and invitation category. The internal category is a category that allows education staff and private school staff with at least 15 years of professional experience in the field of education to apply for the principalship competition. The open category is for schools such as specialized secondary and higher schools, vocational schools, arts and sports schools, etc., and people with at least three years' experience in institutes or companies related to the educational processes of these schools can apply for this category. This category is referred to as an open category because there are no requirements for teaching experience. The application for the open category involves the recruitment of people whose special expertise and skills can benefit the development of schools, similar to the recruitment of CEOs in companies. People from different sectors can participate in the selection. It is a type of recruitment used for people who do not have the qualifications of a teacher or principal, who do not come from the education sector, but who have remarkable skills. The invitation system is a practice structured to ensure that a school management is planned in accordance with the situation of the school and the local community, by allowing the school's teachers, parents, local community, etc. to invite candidates with the principal's certificate they wish to be in charge of, and there is no time limit. In each school, the School Governing Body is the body responsible for vetting OMAIS principal candidates. The school board prepares a review plan, organizes the review committee and sets the general principles and standards for the review. The OMAIS Review Committee is the body responsible for the review organized by the OYK and conducts the review according to the basic review plan and general principles set by the school. The review committee is designed to reflect the views of the school's governing bodies in a balanced manner. A review committee is formed so that the number of external staff, including alumni association members and local district experts, is equal to the number of board members serving as judges. The composition of the review committee is balanced to ensure representation of each group, including teachers, parents and local staff. Experts in relevant fields are encouraged to participate actively in the technical and artistic colleges, in particular to ensure that expertise is taken into account in the selection of judges. Training is organised for the members of the judging panel to promote the smooth running of the system, to develop the judges' expertise in judging and to ensure fairness in the judging process. The examining board prepares detailed plans for assessment standards and methods, etc., within the framework of the examination and assessment plan prepared by the school. The detailed criteria of the examination plan prepared by the board are fully explained to candidates, teachers and parents before the examination starts to ensure that the plan is fair and to prevent disputes arising from the examination in advance. The step-by-step examination of candidates applying for the OMAIS is carried out according to the detailed examination plan described. The examination consists of three stages: Document review → School management plan review → In-depth interview. In the first stage (Document Screening), the details of the documents submitted by the applicant are analysed by the Review Committee and the applicant's qualifications, career and performance in professional activities are verified with supporting data. In the second stage (School Management Plan Review),

applicants present the school management plan they have prepared and the contents of the plan are reviewed by the Review Committee. Teachers, parents and alumni of the school are allowed to attend the presentation of the School Management Plan (disclosure) as observers. The school board or the review committee decides whether the observers will be allowed to evaluate the presentation (description). In the third stage (in-depth interview), the applicant's expertise and experience in the field of education is established through question-answer, discussion, etc. Teachers, parents and alumni of the school may attend the interview. According to the results of the research conducted in South Korea in schools where principals are appointed through the open recruitment system, teachers' perceptions are positive. In Turkey, the selection and appointment of school principals should be structured in accordance with the open employment system, taking into account the specific conditions and resources.

Giriş

Okulların etkili şekilde yönetimi, okulların gelişimi ve üst düzeyde eğitim standartları oluşturulmasında son derece önemlidir. Her okulun problemleri ve çözümü için uyguladığı çözümler farklı olsa da okulların hedeflerini gerçekleştirmesi üst düzeyde yetkin bir liderlik ve yönetim gerektirmektedir. Buradaki liderliğin sadece okul yöneticisinde değil okulda görev yapan öğretmenlerde de bulunması gerekmektedir. Okul kültürünü profesyonel öğrenme toplulukları oluşturarak öğrenme ve gelişme merkezli hale getirmek çok önemlidir. Kurum kültürünü oluşturmada ve okulu başarılı kılmakta okul yöneticisinin kritik rolü bulunmaktadır (Bakioğlu, 2016).

OECD ülkeleri arasında uzun süredir var olan okul müdürü rolünün günümüz eğitim paradigmalarına uygun olmadığı ile ilgili endişeler bulunmaktadır. Birçok ülkede okul müdürlerinin iş yüklerinin ağır olmasından dolayı emekliliği gelenlerin yerinin doldurulması gittikçe daha da zorlaşmaktadır. Potansiyel yönetici adayları; ağır iş yükü, yetersiz hazırlık ve eğitim, sınırlı kariyer fırsatları, yetersiz destek ve ödül uygulamaları gibi nedenlerden dolayı okul müdürlüğüne başvururken tereddüt içerisinde kalmaktadırlar. Bu durum, okul liderliğini dünya çapında eğitim sistemleri içerisinde öncelikli hale getirmektedir. Eğitim politikası belirleyicilerinin okul liderliği niteliğini artırmaları ve bunun devamlılığını sağlamaları gerekmektedir (OECD, 2008). Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasında doğru yöntemlerin kullanılmadığına ve dolayısı ile yönetici atamada en doğru kişilere ulaşılamadığına dair endişeler çeşitli çalışmalarda dile getirilmiştir (Balci ve Çınkır, 2002; Memduhoğlu, 2007; Onural, 2005; Özdemir, 2009; Sezer, 2016; Süngü, 2012.).

Friedman'a (2020) göre, okul müdürü seçim süreci boyunca dört ortak durum göze çarpar: (a) Okul müdürü, öğrenci başarısının önemli bir belirleyicisidir, (b) Okul müdürlerini seçmek için kullanılan prosedürler oldukça öznel ve müdürün rolünün önemi ile orantılı değildir, (c) Okul müdürü seçimi, araştırmacılar tarafından geniş çapta sorgulanmamıştır ve (d) Eşitsizlik, okul müdürü seçiminde yaygın bir durumdur. Seçim süreci, istihdam ilişkisinde aday ve örgütün kimliklerinin uyumlu olup olmadığını belirlemek için bulunduğu ilk aşamadır (Herriot, 2002). Müdür seçim araştırmasında, bu "ilişki" süreçleri iki eşit derecede önemli bileşene ayrılmıştır: seçim

kriterleri ve seçim prosedürleri. Teoride, bu süreçler “en nitelikli” adayı belirlemek için tasarlanmıştır (Wendel ve Breed, 1988). Bununla birlikte, okul bölgeleri genellikle eleştirel özgünlükten yoksundur ve eşitsizliğin ortaya çıkma olasılığını artıracak oldukça öznel prosedürler kullanır. Ayrıca, müdür seçimi nadiren eğitim araştırmacılarının odak noktası olmuştur. Müdür seçiminin sürekli araştırılması, araştırmacılara ve eğitim liderlerine, müdür seçimini iyileştirebilecek ve nihayetinde öğrenci başarısını devlet okullarında sürdürebilecek veya arttırabilecek değerli bilgiler sunma fırsatı sağlayabilir. En nitelikli müdürlerin okullara öncülük etmesini sağlamak için eşitlik sorununun ele alınması gerekir (Baltzell ve Dentler, 1983).

Okul yöneticilerinin bütün eğitim camiası tarafından doğrudan seçilmesi, okul yönetiminin demokratikleşmesi üzerinde önemli katkı sağlar. Kanada, ABD, Avustralya, Hollanda, İspanya, İsveç, Norveç, Danimarka ve Finlandiya gibi ülkelerde okul yöneticileri, belli kriterlere göre seçilmiş yöneticiler olarak görev yapmaktadır. Okul yöneticilerinin seçim sürecinde karar alma organı olarak resmi bir temsilci, çok üyeli kurul veya okul kurulu görev yapmaktadır (Sezer, 2016). Güney Kore, Singapur, Japonya ve Finlandiya'nın dünya çapında eğitimde başarılı olmasının nedenlerinden biri, öğretmen ve okul yöneticilerinin atama politikalarıdır. Bu ülkelerde atamalar merkezi sisteme dayalıdır, ancak yerel yönetimlerin daha fazla yetkisi vardır (Aksoy ve Karagözoğlu, 2021).

Uluslararası sınavlar, AR-GE sonuçları, sürdürülebilir ekonomi, inovasyon endeksi gibi göstergelerde göz kamaştırıcı sonuçlar elde eden Güney Kore Eğitim Sisteminin bu başarısında okul müdürlerinin etkisi kaçınılmazdır (Shin vd., 2012; Wu vd., 2019; Wu, 2020). OECD'nin 2014 yılında yayınladığı ve Güney Kore'nin başarılı eğitim reformlarının ele alındığı “Güney Kore için PISA Dersleri” adlı raporda Müdürlerin Açık İstihdamı sisteminin (OMAİS) atama sürecini çeşitlendirmekte olduğunu ve okulun ve yerel toplumun gelişimine öncülük edebilecek yetenek, tutku ve uygun niteliklere sahip okul müdürlerinin seçilmesine olanak sağladığı ifade edilmektedir (OECD, 2014).

5. yüzyıl Goguryeo dönemi Kore kaynaklarında Türkler ve Korelilerin beraber yaşadığına dair kayıtların bulunduğu Güney Kore ile Türkiye arasında kültürel bazı ortak değerler günümüze kadar yaşaya gelmiştir (Gökmen, 2018).

Bu araştırmanın amacı, eğitim alanında çarpıcı başarılarıyla dünya çapında adından söz ettiren ve ülkemiz ile kültürel ve tarihsel bağ ve benzerlikleri bulunan Güney Kore'de okul müdürlerinin açık istihdam sistemi (OMAİS) ile seçilmesi ve atanması yöntem, teknik ve süreçlerini incelemek ve Türkiye'de okul müdürlerinin seçilmesi ve atanması adına bazı sonuçlar çıkarmaktır.

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada veriler, doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan her türlü yazılı materyale doküman denir (Balcı, 2013). Dokümanlar gerçeğin birer yansımalarıdır ve herhangi bir çalışmayı desteklemek için kullanılacakları gibi bizzat çalışmanın inceleme amacını da teşkil edebilirler (May, 2010). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer

yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2011). Doküman incelemesi resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir metottur (Best, 1970; Cohen vd., 2011; Ekiz, 2003; Van Dalen, 1966) ve araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesinde dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama ve verileri analiz ederek kullanma aşamaları oldukça önemlidir (Karasar, 2010).

Güney Kore'de Okul Müdürlerinin Seçilmesi ile ilgili Yöntem, Teknik ve Süreçler incelenirken Güney Kore Eğitim Bakanlığı (MOE) ve Kore Eğitimi Geliştirme Enstitüsü'nün (KEDI) internet siteleri ve bu konu üzerine yaptıkları araştırma çalışmaları, Gyeonggi Bölgesi Eğitim Ofisi Müdürlük Rekabeti 2020 Uygulama Planı, makaleler ve yasal eğitim mevzuatı taranmış ve kapsamlı bir inceleme dokümanı oluşturulmuştur. Bu açılardan ele alındığında yapılan çalışma yukarıda da belirtildiği gibi nitel bir araştırmadır ve çalışmada "Güney Kore'de Okul Müdürlerinin Açık İstihdam Sistemi ile Seçilmesi ve Atanması" ile ilgili süreç, yöntem ve teknikler kendi koşulları içerisinde incelenmiştir. Sonuç olarak Okul Müdürlerinin Açık İstihdam Sistemi ile Seçilmesi ve Atanması politikası ile ilgili Güney Kore ve Türkiye'ye bazı öneriler sunulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırılan dokümanların "Güney Kore'de Okul Müdürlerinin Seçilmesi ve Atanması ile ilgili Yöntem, Teknik ve Süreçler" politikasını temsil etme düzeylerinin yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü dokümanların araştırılan konuyu temsil etme düzeyi oldukça önemli bir konudur (May, 2010; Scott, 1990). Bu nedenle yayınlar, raporlar, makaleler, tezler, veri tabanları vb. incelenirken seçici ve dikkatli davranılmış ve geçerlikleri bilinmeyen dokümanlar çalışma kapsamına alınmamıştır.

Çalışmada doküman incelemesine uygun olarak takip edilen veri hazırlık süreci şu şekilde özetlenebilir:

1. Alanyazın incelemesinin ardından araştırmanın amacı doğrultusunda ne tür dokümanlara gereksinim duyulduğuna karar verilmiştir. Bunun için Güney Kore ülkesine ait akademik alanyazın arama sitesi olan <https://academic.naver.com/> sitesinden faydalanılmıştır.

2. Araştırma konusu ile ilgili dokümanlara ulaşabilmek için çeviri siteleri aracılığı ile (Google Translate, DeepL Translator, Bing Translator, Papago Translate, Reverso Translation) Güney Kore dilinde anahtar kelimeler oluşturulmuş ve bu anahtar kelimeler Güney Kore ülkesine ait internet arama motoru olan <https://naver.com> ve diğer arama motorları ile aratılmıştır.

3. Ayrıca Güney Kore Eğitim Bakanlığı (MOE), Kore Eğitimi Geliştirme Enstitüsü (KEDI), Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD) gibi ilgili resmî kurumlara ait araştırma raporlarına ve çeviri siteleri aracılığı ile ilgili dokümanlara ulaşılmaya çalışılmış ve Kore dilinde olan dokümanlar, Kore diline vakıf olan uzmanlarla beraber incelenerek araştırmaya dahil edilip edilmeyeceğine karar verilmiştir.

4. Son olarak araştırmada kullanılmasına karar verilen dokümanlar, uzman tercüman tarafından Türkçeye çevrilmiş ve çevirisi yapılan dokümanlar başka profesyonel çeviri uzmanlarınca incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bulgular

Güney Kore’de eğitim sisteminin yönetimi, merkezi ve yerel otoriteler tarafından paylaşılmaktadır. Yerel düzeyde ve okul düzeyinde bazı yetkilerin dağıtıldığı Güney Kore’de, Eğitim Bakanlığı’nın eğitim politikaları göz önüne alınarak eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Her okulun, okul bütçesi yönetimi, müfredat ve müfredat dışı konular ve öğrenci refahı konularında görüş alışverişinde bulunan veliler, okul personeli ve yerel topluluk temsilcilerinden oluşan bir Okul yönetim kurulu vardır (OECD, 2016).

Kore’de eğitim yönetiminden sorumlu kuruluşlar üç idari yönetim katmanı içermektedir (UNESCO, 2011):

- Ulusal düzeyde Eğitim Bakanlığı,
- Büyükşehir ve il düzeyinde Eğitim Ofisleri,
- İlçe düzeyinde Yerel Eğitim Ofisleri.

1991 yılındaki yerel otonomi yasası ile eğitim yönetimi merkezilikten uzak (adem-i merkezietçi) bir yapıya kavuşmuş ve bakanlık bütçe planlama ve idari konularda çoğu yetkisini yerel yöneticilere devretmiştir. Bu doğrultuda yerel eğitim ve beceri ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yerel eğitim ofisleri kurulmuştur (Bakioğlu ve Baltacı, 2016). Güney Kore’de 17 adet Büyükşehir ve İl Eğitim Ofisi ve 176 adet yerel Eğitim Ofisi bulunmaktadır. Yerel Eğitim Ofisleri, eğitim ile ilgili çalışmalarda birden fazla Büyükşehir, il ve ilçelerden sorumlu bir yerel yönetim idaresi olarak kabul edilmektedir (MOE, 2016). Eğitim Müfettişi; eğitim, sanat ve bilimin yönetiminden sorumlu olan her bir yerel ofisin üst düzey yöneticisidir. Görev yeterlilikleri yasalarla belirlenir (Yang, 2004). Eğitim Müfettişleri; eğitim, bütçe planlaması, hesap raporları oluşturma, okul müfredatının yönetilmesi, okul tesisleri ve ekipmanı ile finansman ile ilgili komisyonlara ilişkin kurullar ve düzenlemeler yayınlamaktan sorumludur.

Güney Kore’de okul müdürlerinin seçimi ve atanmasında 1960’lı yıllardaki demokrasiye geçişin ilk dönemlerinden beri terfi yöntemi kullanılmaktaydı. 1990’lı yıllardaki neoliberal dönemle beraber terfi yönteminin okulların ihtiyacı olan gerekli eğitim liderliğini karşılayamadığına dair itirazların ardından 2006 yılından itibaren okul müdürleri açık istihdam sistemi (OMAİS) pilot uygulamaları yapılmış, 2010 yılından sonra da terfi yöntemiyle beraber tüm ülkede uygulanmaya başlamıştır. Okul Müdürleri Açık İstihdam Sistemi (OMAİS) yönteminin teknik ve süreçlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

Okul Müdürlerinin Terfi ile Atanması Sistemi

Güney Kore’de 1949 yılında hükümetin kurulmasından sonra “Eğitim Kanunu” oluşturulmuş, ancak kanunda terfi meselesi ile ilgili kesin düzenlemeler yapılmamıştır. Bu eksikliğin dile getirilip eleştirilmesi ilk olarak 1953 yılında yayımlanan “Eğitim Memurları Kanunu” ile görülmüştür. Bu kanunda dile getirilen ilk ve ortaöğretim müdürlerinde aranan nitelikler, 1963 yılı “Eğitim Memurları Kanunu” revizyonu ile detaylandırılmış; bugünkü “İlk ve Ortaöğretim Eğitim Kanunu’nda” yer alan “müdürlerde aranan nitelikler” ile kayda değer bir benzerlik düzeyine ulaşılmıştır. Yani müdür olacak kişide aranan nitelikler; müdür yardımcılığı sertifikasına sahip olup ortaöğretim için minimum 3

yıl, ilköğretim için minimum 5 yıl (1974 yılı sonunda 3 yıl olarak revize edildi) eğitim tecrübesi ile belirli hizmet-içi eğitimleri almış olmak, uzmanlığı ve iş ahlakının başkanlık hükmü ile belirlenmiş standartlara uygun olduğu Eğitim Bakanı tarafından onaylanmış olmak vb. şeklinde belirlenmiştir. Ek olarak 1964 yılında “*Eğitim Memurları Terfi Yönetmeliğinin*” etrafı revizyonu ile memurların terfi yöntemleri detaylandırılmış; kariyer (kıdem) puanlaması, iş performansı puanlaması, ek puanlamalar, alınmış diğer eğitimlerin puanlamaları esas kriter kabul edilerek; terfi aday listesinde oluşan sıralamaya göre terfilerin gerçekleştirilmesine yönelik içerikler kanuna eklenmiş ve günümüze kadar terfiler bu temel çerçeveye göre yapılagelmiştir (Kim, 2009).

Güney Kore'de terfi sistemi ile yeni okul müdürü atamalarının çoğunda öğretmenler arasında büyük bir rekabet ortamı oluşmaktadır ve bu öğretmenlerin yalnızca çok düşük yüzdelik bir kısmı okul müdürü olabilmektedir. Güney Kore'deki bir devlet okulunda müdür olabilmek için, öncesindeki öğretmenlik kariyeri sırasında çok büyük emek verilmesi gerekmektedir. Örneğin okuldaki hizmet yılları, performans değerlendirmeleri, mesleki eğitimler ve araştırmalar, uzak bölgelerde hizmet verme ve yerel eğitim ofislerinde çalışmış olmak gibi deneyimlerin hepsi ayrı puanlar olarak biriktirmektedir. Bu nedenle, Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) “Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi” (TALIS) verilerine göre, okul müdürlerinin yaş ortalamasına bakıldığında Güney Koreli müdürlerin yaş ortalamasının diğer TALIS ülkelerindeki ilk ve ortaokul müdürlerinin çoğundan daha yüksek olduğu görülmektedir (ortalama 58,8 yaş) (OECD, 2013).

Güney Kore'de öğretmenlerin terfi süreci, 20-25 yıl arasında oldukça uzun bir zaman almaktadır. Terfi sisteminde, Tablo 1'de gösterildiği gibi deneyim performansı, hizmet performansı, çalışma ve araştırma performansı ve ek değerlendirme kriterlerinden oluşan temel olarak 4 (dört) adet değerlendirme göstergesi bulunmaktadır. Ancak bu değerlendirmeler sonunca müdür yardımcısı veya okul müdürü olunabilmektedir (Kim, 2018). Genel olarak ele alındığında, tüm öğretmenler deneyim ve hizmet performansı açısından kolayca tam not alabilmektedirler, ancak üçüncü ve dördüncü değerlendirme göstergelerinin ilgili puanlama maddeleri oldukça rekabetçidir ve puanlama sürecinde anlaşmazlıklara neden olabilmektedir (Huang vd., 2019).

Tablo 1. Okul Müdürü Terfi Değerlendirme Göstergeleri

| Değerlendirme Göstergeleri | Puanlama maddeleri |
|-------------------------------------|--|
| 1. İş Tecrübesi | 20 yıl için tam puan (70 puan) |
| 2. Hizmet Performansı | Son beş yıllık performans değerlendirmeleri içinde en yüksek puana sahip üç yıl değerlendirmeye alınır (her biri 100 puan üzerinden) |
| 3. Çalışma ve Araştırma Performansı | Eğitim performansı (yılıda 60 saat mesleki çalışma ve araştırma) + Araştırma performansı (Yüksek lisans, doktora, araştırma konferanslarına seçilme) |
| 4. Ek değerlendirme kriterleri | Araştırma okullarında verilen hizmet, yabancı eğitim kurumlarının verilen görevlendirmeler, okul içi şiddeti önleme performansı, yardımcı öğretmen olarak hizmet deneyimi, adalarda (uzak bölgelerde) görev yapmak, gençlik gruplarına rehberlik, bilgisayar vb. ile ilgili ulusal teknik yeterlilik sertifikalarının alınması vb. |

Güney Kore'de okul müdürlerinin terfi ile atanması süreci ile ilgili problemleri Han (2017) birkaç maddede şu şekilde özetlemektedir:

(1) Geleneksel terfi sisteminde günümüz eğitim dünyasında aranan ihtiyaçları karşılama adına uygun bir okul müdüründe olması gereken özelliklerle ilgisi bulunmamaktadır.

(2) Geleneksel terfi sisteminden geçen müdürler, Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Ofisi Müfettişliği tarafından özellikle istenen ve tanınan müdürlerdir, doğal olarak Eğitim Ofisi tarafından verilen talimatlara daha büyük bir özveri ile uymaktadırlar. Öğrencilerin, velilerin ve toplumun beklentileri ikinci plana atılmaktadır.

(3) Geleneksel terfi sisteminin öğrencilere rehberlik, öğrenci gelişimi veya ebeveynler ve toplum ile kurulan iletişimle, okuldaki eğitimin güçlendirilmesi, imkanların geliştirilmesi ve okul vizyonunun uygulanmasıyla hiçbir ilgisi bulunmamaktadır.

(4) Okul müdürü olmak isteyen pek çok kişi, tüm enerjisini Eğitim Ofisi Müfettişliği tarafından talep edilen görevleri ve evrak işlerini gerçekleştirmeye adanmakta, Eğitim Ofisi Müfettişliğindeki personel değişikliklerine ve ihtiyaçlarına okul gelişiminden bile daha çok önem vermektedir.

(5) Mevcut geleneksel terfi sistemi eğitim dışı rekabeti güçlendirmekte ve okulların eğitim gücünü tüketmektedir. Elbette, bu tür bir rekabetin yanlış olduğu söylenemez, ancak okullardaki eğitimin gelişimine ve eğitimdeki yeniliklere odaklanılması açısından olumsuz etkileri bulunmaktadır.

(6) Öğretmenlerin asıl görevi, kendilerini öğretime ve öğrencilerin yaşamlarına rehberlik etmeye sıkı sıkıya adanmıştır. Okul müdürü olmak için yapılması gerekenler ise öğretmenlerin asıl görevi ile bağdaşmamaktadır. Bu da öğretmenlerin dikkatini yanlış noktada toplamasına neden olmaktadır.

Geleneksel okul müdürü terfi sistemi sürecinde, rekabet ne kadar yoğun olursa, okul eğitimi de o kadar kötü etkilenmektedir. Bu da eğitimin özüne ters düşmekte ve kısır bir döngüye neden olmaktadır. Dongguk Üniversitesi'nin "Eğitim Alanındaki Memurlar için Terfi Sistemi" hakkındaki 2017 yılına ait araştırmasında, ilgili araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin %31,7'sinin ek değerlendirme puanları, hizmet puanları, deneyim puanları vb. değerlendirme gereksinimlerinin güvenilirliği ve geçerliliğine inanmadıkları görülmektedir. Bu durum, en büyük memnuniyetsizlik oranına sahiptir ve bu durumu %29'luk bir oranla "düşük terfi fırsatları ve şiddetli rekabet" izlemektedir (Kim, 2018).

Okul Müdürlüğü Açık İstihdam Sistemi (OMAİS)

Okul Müdürlüğü Açık İstihdam Sistemi (müdür rekabet sistemi ya da müdürlük yarışması); söz konusu okul tarafından müdürlüğe aday kişilerin açıkça duyurulması sonrasında okul ile ilgili kişilerin katılımıyla gerçekleşen bir değerlendirme sürecinin geçirilmesi ile adaylar arasından pozisyona uygun kişinin seçilip atanması şeklinde işleyen bir sistemdir.

Müdürlük yarışması, okul eğitiminin kalitesini artırmakla beraber yeni bir liderlik anlayışı ile okulun ve bölgenin gelişimini hızlandıracak genç ve yetenekli müdürlerin atanmasını amaç edinmiştir. Bu uygulama, mevcut terfi sistemine nazaran müdürlerde aranan nitelik şartlarını azaltmıştır. Demokratik ve şeffaf bir yarışma prosedürünün takip edilmesi vb. ile müdürlerin atanma sürecinde söz konusu okulun otonomluğu ve özel durumlarının göz önünde bulundurulmasını mümkün kılan bir sistemdir.

Müdürlük yarışması uygulamalarının hukuki zeminini farklı yasal düzenlemeler oluşturmaktadır. Bunlardan ilki, otonom okullarda yarışma ile atanacak müdürlerin niteliklerini düzenleyen İlk Ortaöğretim Eğitim Kanununun 61. bölümüdür. Diğeri ise İlk ve Ortaöğretim Eğitim Kanunu Uygulama Emrinin 105. Bölümünün ikinci kısmıdır. Ayrıca yarışma ile atanacak müdürlerin atanma sürecini düzenleyen Eğitim Personeli Kanunu 12. bölüm (Özel İşe Alım), Eğitim Personeli Atama Emri 9. bölüm ikinci kısım (Özel İşe Alım Şartları); davet ile göreve gelen personel ile ilgili olan Eğitim Personeli Kanunu 31. bölüm (Davet Personeli), Eğitim Personeli Atama Emri 12. bölüm 4. kısım (Davet ile Gelen Müdür veya Öğretmenlerin Atama Talebi) vb. oluşturmaktadır.

OMAİS, söz konusu okulda müdür adaylarının duyurulmasından sonra okul personelinin katılımıyla yapılan değerlendirme süreciyle adaylar arasından müdürlük pozisyonuna en uygun olanın seçilmesi ve atanması sistemidir. Yürürlükte olan terfi sistemi ile karşılaştırıldığında müdür adaylarında aranan niteliklerin esnetilmiş olması, demokratik ve şeffaf bir bildiri sürecinin uygulanması vb. ile müdür atama sürecinde söz konusu okulun özel durum ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasını sağlayan bir sistemdir.

Güney Kore'de okul müdürlerinin rekabet sistemi ile atanmaları ile ilgili sürecin yönetilebilmesi ve varsa değişikliklerin anlatılması için her büyükşehir ve bölge eğitim ofisi düzeyde uygulama birliğinin sağlanması adına 'Müdürlük Yarışması Uygulanma Planı' yayınlar.

OMAİS Kategorileri

Şu anda var olan müdürlük yarışması sistemi başvuruda bulunan müdür adaylarında aranan niteliklere göre iç kategori, açık kategori ve davet kategorisi olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Park ve Hwang, 2011):

1) İç kategori, eğitim alanında 15 yıl ve üzeri iş tecrübesine sahip eğitim personeli ve özel okul personeline müdürlük yarışmasına başvurma hakkı tanıyan bir kategoridir ve bu kategori ile genel ilkökul, ortaokul ve liseler müdürlük yarışması pilot uygulamalarının muhatabı olabilirler. Fakat mevcut kanunlara göre yalnızca otonom okullar için müdür nitelik şartlarının geçerli olmaması durumu görülebileceğinden iç kategori ile müdür ataması gerçekleştirilen okullar otonom okul statüsünde sayılmaktadır.

2) Açık kategori, uzmanlaşmış ortaokul ve liseler, meslek liseleri, güzel sanatlar ve spor liseleri vb. gibi okulları kapsar ve söz konusu okulların eğitim süreçleri ile alakalı enstitü veya şirketlerde en az üç yıl faaliyet kaydı bulunan kişiler bu kategoriye başvuruda bulunabilir. Bu kategori öğretmenlik tecrübesi ile ilgili koşulları bulunmaması sebebiyle açık kategori olarak isimlendirilmiştir. Açık kategori uygulaması, kurumsal firmalarda CEO'ların işe alım sürecine benzer şekilde özel uzmanlık ve yetenekleri okulların gelişimine fayda sağlayabilecek kişilerin işe alımını kapsamaktadır. Farklı sektörlerden gelen kişiler seçime katılabilmektedir. Öğretmen veya okul müdürü niteliklerine sahip olmayan, eğitim sektöründen olmayan fakat dikkat çekici yeteneklere sahip olan kişiler için uygulanmakta olan bir işe alım türüdür.

3) Davet sistemi ise okulun öğretmenleri, velileri, bölge halkı vb.nin iş başına gelmesini istedikleri müdürlük sertifikasına sahip adayları davet etmelerine izin verilmesi yöntemiyle okul ve bölge halkının durumuna uygun bir okul yönetiminin planlanmasının sağlanması hedeflenerek yapılandırılmış bir uygulamadır ve süre sınırlaması yoktur.

Her tür başvuru için uygunluk kriterleri ve hedef okullar aşağıdaki Tablo 2'de gösterilmiştir (Gyeonggi Bölgesi Eğitim Planı, 2019):

Tablo 2. OMAİS Kategorileri

| İstihdam Türü | Yasal Dayanak | Yeterlik kriterleri | Hedef Okul | Süre |
|-------------------|---|--|--|-----------------------|
| Davet türü | “Eğitim Alanındaki Devlet Memurları Hakkında Kanun” Madde 29-3, 1. fıkrası | Müdür sertifikası sahipleri | Genel okul | Süre sınırlaması yok. |
| İç Tür | – “Eğitim Alanındaki Devlet Memurları Hakkında Kanun” Madde 29-3, 2. fıkrası – “Eğitim Alanındaki Devlet Memurlarının Atamaları ile ilgili Düzenleme” Madde 12-6, 1.fıkrası | ◦ Müdür Sertifikası Sahipleri ◦ 15 yıldan fazla eğitim tecrübesine sahip müdür yardımcısı sertifikasına sahip olanlar (eğitim mesleki deneyimi dahil) ◦ 20 yıldan fazla eğitim tecrübesi olan kamu görevlileri veya özel okul öğretmenleri | Otonom Okul | 4+4 yıl |
| Açık tür | | ◦ Okul müdürlüğü için yeterlilik belgesine sahip olanlar (eğitim alanındaki devlet memurları) ◦ İlgili okulun müfredatı ile ilgili kurum veya kuruluşlarda çalışan 3 yıl veya daha fazla deneyime sahip kişiler | Otonom okul kapsamına alınan; Uzmanlaşmış ortaokul ve lise – Özel Amaçlı Okul – Meslek lisesi (Meister) | 4+4 yıl |

Her kategoriden atama yapılacak okul sayısı, müdürlük yarışmasının uygulanma kapasitesinin içerisinde kalacak şekilde bölge şartları ve okul performansı dikkate alınarak eğitim müfettişleri tarafından herhangi bir dış etki altında kalmadan değerlendirilir ve belirlenir. Müdürlük rekabet sisteminin pratikteki değerlendirme yetkilisinin kim olduğuna göre okulların yürüttüğü rekabet sistemi ve büyükşehir/bölge eğitim ofislerinin yürüttüğü rekabet sistemi olarak ayrılır.

Okullar tarafından yürütülen yarışma sistemi, okul yönetim kurulu merkezde olacak şekilde okul üyelerinin müdürlük yarışması jüri kurulunu oluşturup müdürlük yarışması ve yarışmanın değerlendirilmesi sürecini yürüterek seçilen iki adayı eğitim müfettişlerine öneri olarak sunulmasından oluşan müdürlük yarışması sistemi kategorisidir.

İl, büyükşehir eğitim ofisleri tarafından yürütülen yarışma sistemi, müdürlükler tarafından müdürlük yarışması jüri kurulunun oluşturulması ile müdürlük merkezinde yarışma ve değerlendirme süreçleri gerçekleştirilip okul yönetim kurulunun fikirlerini de aldıktan sonra nihai iki adayın eğitim müfettişine öneri olarak sunulmasından oluşan müdürlük yarışması sistemi kategorisidir. Müdürlük yarışmasının hangi kategorisinin uygulanacağına söz konusu okulun yönetim kurulunda yapılan tartışmalar sonrasında okul tarafından karar verilir.

OMAİS'in Uygulanma Süreci

Müdürün görev süresinin dolması veya emekli olması nedeniyle müdürlük pozisyonu boşalan okullar arasında müdür rekabet sisteminin uygulanacağı okulların belirlenmesinde şu hususlara göre davranılır (Lee vd., 2011):

a) Uzmanlık liseleri, otonom devlet liseleri vb. her okulun özel koşulları dikkate alınarak okullar ele alınır.

b) Çok sayıda aday okul varsa, her büyükşehir/bölge eğitim müfettişliği bağımsız incelemeyi yapar ve ilgili okulu seçer.

c) Müdür yarışma sistemi için okul seçiminde öncelikli kriterler önceden belirlenir.

d) Başvuracak daha az okul olması durumunda yerel eğitim müfettişi; adalardaki okullar, uzak bölgeler, tarım ve balıkçı köyleri, şehir dışında ve az gelişmiş bölgelerdeki okullar, politika değerlendirmesi gereken okullar ve otonom okullar da dahil olmak üzere inovasyona ihtiyacı olan okullar için müdür rekabet sisteminin uygulanmasını etkin bir şekilde teşvik eder.

e) Okul müdür kadrosu boş olan okullar öncelikli olarak planlamaya alınır.

Eğitim müfettişi, OMAİS'in uygulanacağı okulun belirlenmesi için ilgili okulun velilerinin ve personelinin görüşlerini alır. Okul, velilerden ve öğretmenlerden görüş toplarken öncelikle onlara OMAİS hakkında temel bilgileri sağlamalıdır. Veli görüşlerini almak için, bir aile mektubu ile OMAİS hakkında bilgi verildikten ve katılımcıların niyetleri teyit edildikten sonra genel veli toplantısı düzenlenir. Genel veli toplantısı düzenlemenin zor olduğuna karar verilirse, veli genel toplantısı yerine "ebeveynlere yazılı anket" yapılabilir. Bu durumda okul müdürü veya müdür yardımcısı gibi yöneticilerin niyetinin tüm öğretmenlerin düşüncesiymiş gibi yansıtılmamasına dikkat edilmelidir. Okulda sadece belirli konuları araştırmak yerine, çeşitli konularla ilgili görüşler dengeli bir şekilde toplanır.

Görüş toplama ve belirleme süreci;

1: Velilerden ve öğretmenlerden görüş alınması → Okul yönetim kurulu tarafından inceleme → Okul müdürü tarafından başvuru → Eğitim müfettişinin kararı

Okul yönetim kurulunun görüşme sonuçlarına göre okul müdürü, eğitim müfettişine atama için başvurur ve müfettiş sonucu tayin eder.

2: Bir Eğitim Ofisi Müfettişinin geçici olarak ilgili okulu belirlemesi → İlgili okula haber verilmesi → İlgili okulun görüşlerinin toplanması → Nihai onay

OMAİS'i uygulayan okulun türüne göre müdür rekabet sisteminin türü belirlenir ve okulla beraber rekabet türü de birlikte belirlenir. Otonom okullar dışındaki genel okullar davet türü olarak belirlenmiştir. Eğitim müfettişi tarafından belirlenen otonom okullar, uzmanlaşmış ortaokul ve liseler, meslek liseleri, sanat ve spor liseleri rekabet sistemine dahildir.

OMAİS'in Yayınlanması ve Başvuruların Kabulü

Eğitim ofisi müfettişi, rekabet sistemine tabi okullar, rekabet türleri, başvuru nitelikleri, sunulacak belgeler, sınav yöntemi, başvuru sırasında alınacak önlemler gibi başvuru sahiplerinin bilmesi gereken konuları yayımlar. Okul müdürleri bunları kendi web sitelerinde kamuoyuna duyurur.

Başvuru sahibinin başvuru nitelikleri ile ilgili olarak okul, Eğitim Ofisi'nden kendi şartlarını göz önünde bulundurarak özel durumların farklı başvuru nitelikleriyle sınırlanmasını isteyebilir. Ancak

başvuru sahibinin yaşı, cinsiyeti, kariyeri, eğitim geçmişi, doğumu vb. gibi okul yönetimi becerisiyle ilgisi olmayan yeterlilik koşulları belirlenemez. Okulun kendi koşullarını yansıtan bu özel gereklilik, daha sonra adayların yeterlilik incelemesi için bir standart olarak hizmet edebileceği için önemlidir.

Bildirim süresi (yeniden ilan dahil) 12 gün içinde olmalıdır, ancak okul bölgesinin koşullarına göre ayrı bir süre belirlenerek yeniden ilan mümkündür. Başvuru süresi sonunda ikiden az başvuru olması halinde yalnızca bir kez daha yeniden ilana çıkılır. İkinci duyuruya rağmen halen tek başvuru varsa, Okul Yürütme Kurulu'nun görüşmesi gibi çeşitli prosedürlerden sonra tek bir adayın atanmasını önermek mümkündür.

Başvurular alınırken genel olarak şu kurallar uygulanır (Lee vd., 2011):

- Başvuru sahipleri, yerel eğitim ofisine bireysel olarak başvurur.
- Okul işleri komitesi idari müdürü başvuru belgelerinin uygunluğunu inceler ve başvuru formunu onaylayarak başvuruyu tamamlar.
- Başvuru sürecinde, şahsen (temsilci) ve posta ile gönderimler mümkündür, son başvuru tarihine kadar postaya verilmiş başvuru formları geçerlidir (veya son başvuru tarihine kadar posta damgası varsa geçerlidir).
- Başvuru sahibinin doğrudan başvuru belgelerini sunması durumunda, başvuru belgelerinin resmi şartlarında herhangi bir eksiklik varsa, belgeleri alan komiteden ek süre talep edilebilir. Posta veya vekâlet ile başvuru sonucunda başvuru belgesine ilave yapılamaması halinde, başvuru sahibine ilan aşamasında sorumluluğun kendisine ait olacağı bildirilir.
- Başvuru sahipleri son başvuru tarihine kadar başvurunun iptalini talep edebilirler, bu durumda başvuru sahibinin kendisi yazılı olarak talepte bulunur.
- Başvuru süresi sona erdiğinde, müdür başvuru durumunu okul yönetim kuruluna bildirir ve okul yönetim kurulundan inceleme talep eder.
- Başvuru sahiplerine ilişkin bilgiler, inceleme tarihinden bir önceki güne kadar jüriye açıklanmaz.

Her okulda OMAİS'e tabii müdür adaylarının inceleme sürecinden sorumlu birim, Okul Yönetim Kuruludur. Okul Yönetim Kurulu, bir inceleme planı hazırlar, inceleme komitesini düzenler ve inceleme için genel ilke ve standartları belirler.

Okul Yönetim Kurulu tarafından oluşturulan inceleme komitesi tarafından yapılan incelemeden sonra nitelikli müdür adaylarının sayısını (öncelik listesi) üç kişi olarak belirler.

Okul müdürü, Eğitim Dairesi'ne ikinci inceleme listesi olarak belirli bir sıralamaya sahip üç adayı önermektedir. (Başvuru sahibi sayısı iki ya da ikiden az ise, inceleme sonucunda adayların nitelik açısından kalifiye olmadıklarına dair özel bir neden oluşmadıkça tek ya da iki aday ikinci incelemeye uygun olarak tavsiye edilir)

OMAİS İnceleme Komitesi, OYK tarafından düzenlenen incelemeden sorumlu bir organdır ve incelemeyi okul tarafından belirlenen temel denetim planına ve genel ilkelerine göre yürütür. Okul Yönetim Kurulu'nun jüri komitesi olarak görev yaptığı varsayılabilir. Ancak okul yönetim kurulu

üyelerinin başvuru sahibi adayların başvurusundan önce kasıtlı olarak üye olmaları sağlanabilir. Bu nedenle, adil bir inceleme yürütmek üzere ayrı bir inceleme komitesi oluşturulacaktır.

İnceleme komitesi, okul yönetim birimlerinin görüşlerini dengeli bir şekilde yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. Mezunlar derneği üyeleri ve yerel bölge uzmanları dahil olmak üzere dışarıdan personel sayısı ¹, kurul üyeleri arasından jüri olarak katılan üye sayısına eşit olacak şekilde bir inceleme komitesi oluşturulur. İnceleme komitesinin bileşimi, öğretmenler, ebeveynler ve yerel personel dahil olmak üzere her grubun temsil edilebilirliğini sağlamak için dengeli bir şekilde düzenlenmiştir. Özellikle jüri seçerken uzmanlığı göz önünde bulundurmak için ilgili alanlardaki uzmanlar ihtisas ve sanat liselerine aktif olarak katılmaya teşvik edilir.

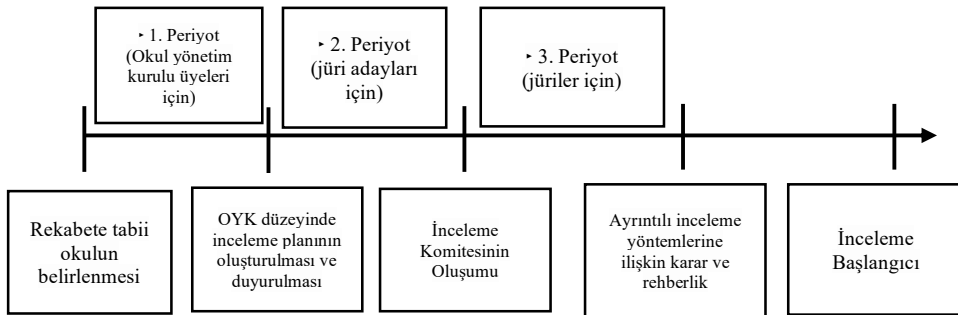
Sistemin sorunsuz çalışmasının teşvik edilmesi, jürilerin inceleme uzmanlığının geliştirilmesi ve değerlendirme sürecinde adaletin güvence altına alınması için inceleme komitesi üyelerine eğitim düzenlenir. Bir incelemeye başlamadan önce şekil 1'de görüldüğü üzere eğitim için gereken yeterli süre sağlanarak gerçeğe uygun bir inceleme kılavuzu ve eğitim programı hazırlanır (Kim vd., 2010).

Eğitim konusu: Müdür rekabet sistemini uygulayan şehir ve il eğitim ofisleri (yerel eğitim ofisleri) veya okulların okul yönetim kurulları.

Eğitim hedefi: Rekabet sistemini uygulayan okulun yönetim kurulu üyesi, inceleme komitesi jürileri veya jüri adayları

Eğitimin içeriği: Rekabet sisteminin amacı, okulun gelişimi ve müdürün rolü, ayrıntılı değerlendirme yöntem ve prosedürleri, inceleme verilerini elde etme ve analiz etme yöntemleri, jürilerin tutum ve davranışlarının güvence altına alınması vb.

Eğitim zamanlaması: Aşağıdaki şekildeki uygun zamanların her biri için, tüm değerlendirme görevlilerinin uygun olduğu en az bir eğitime (ikinci veya üçüncü kez) hazırlanılması. Şekil 1'de, inceleme komiteleri için eğitim planlaması verilmiştir.



Şekil 1. İnceleme komiteleri için eğitim planlaması

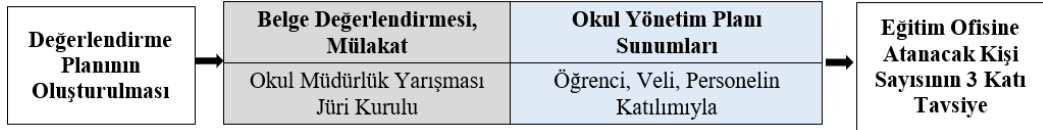
1 Bu durumda dış personel, okulun velisi ve okul personeli olmayan tamamen dışarıdakileri ifade eder ve bu nedenle Okul Yönetim Kurulu üyeleri olan ebeveynler veya yerel personel bu dış personele dahil edilmez.

Hedef okul olarak belirlenen okullar, ilgili yasa ve yönetmelikler ile Eğitim Bakanlığı ve Büyükşehir Eğitim Ofisi sistem uygulama planını öğrenerek ve kapsam dahilinde kendi inceleme planını oluşturarak sistemi uygulamaya hazırlanır. Okul yönetim kurulu tarafından görüşüldükten sonra oluşturulan inceleme planı, gelecekte anlaşmazlıkların ortaya çıkmasını önlemek için okulun web sitesi aracılığıyla velilere, öğretim üyelerine ve adaylara tam olarak bildirilir.

Okulun kendi planını oluşturması zorsa, OMAİS ile ilgili sivil şikayetleri önlemek için her zaman yerel eğitim ofisi ile yakın temas halinde olmalıdır. OMAİS'te aday incelemesinde haksızlık yapılması durumunda, okul inceleme planında olayın ciddiyeti ve bu durumda meydana gelecek sonuçlar mutlaka belirtilir. (Sınav sonuçlarının geçersiz kılınması, Atamanın iptali vb.)

İnceleme komitesi, okul tarafından oluşturulan inceleme-değerlendirme planı kapsamında, değerlendirme standartları ve yöntemleri vb. için detaylı planlar hazırlar. Jüri tarafından hazırlanan inceleme planının ayrıntılı ölçütleri, inceleme başlamadan önce adaylara, öğretmenlere ve velilere tam olarak anlatılarak planın adil olması ve incelemeden kaynaklanan uyuşmazlıkların önceden önlenmesi sağlanır.

OMAİS için başvuran adayların adım adım incelenmesi, açıklanan detaylı inceleme planına göre yapılır. Belge Taraması → Okul Yönetim Planı İncelemesi → Derinlemesine Görüşme ile inceleme üç aşamadan oluşur (Kim vd., 2010). Değerlendirmenin her adımının içeriği okulun kendisi tarafından belirlenebilir. Bu süreç Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Okul İnceleme Komitesi Değerlendirme Süreci

İnceleme sürecinin her aşaması, “Okulu geliştirmek için hangi başvuru sahiplerinin seçilmesi gerektiği” gerçeğine dayanmaktadır. Başvuru sahibinin yeteneği, motivasyonu ve karakteri önemlidir, ancak ilgili okulun gerekliliklerini karşılaması da eşit derecede önemlidir. Bu nedenle inceleme komitesi okulun neye ihtiyacı olduğunu netleştirmeli ve buna göre karar vermelidir. Önce özel standartlar belirlenir ve ardından incelemeye başlanır. Sınav sürecinde başvuru sahibinin meslektaşları, patronları, ebeveynleri vb. araştırılabilir (başvuru sahibi görevli bir öğretmen ise, öğretmenin yetenek geliştirme değerlendirmesinin sonuçları bir itibar anketi olarak kullanılabilir). Bir itibar araştırması durumunda, birden çok jüri, birden çok gruptan birden çok anket sonuçlarını inceler ve anketin tarafsızlığını sağlamak için anket sonuçlarını karşılıklı olarak kontrol eder. Başvuran adayların ve jürilerin kişisel bilgilerinin birinci aşama inceleme başlayana kadar birbirini tanınamalarına dikkat edilir (Kim vd., 2010).

Birinci Aşama: Belge Taraması

Başvuru sahibi tarafından sunulan belgelerin detayları inceleme komitesi tarafından incelenir ve başvuru sahibinin mesleki faaliyetlerdeki nitelikleri, kariyeri ve performansı, destekleyici verileriyle doğrulanır.

İkinci Aşama: Okul Yönetim Planı İncelemesi

Başvuru sahipleri, kendileri tarafından hazırlanan okul yönetim planını duyururlar ve planın içeriği inceleme komitesince gözden geçirilir. Okulun öğretmenleri, velileri ve mezunlarının okul yönetim planı sunumu (açıklama) toplantısına gözlemci olarak katılmasına izin verilir. Okul yönetim kurulu veya inceleme komitesi, sunumun (tanımın) gözlemcilerin değerlendirmesine izin verip vermeyeceğine karar verecektir.

Üçüncü Aşama: Derinlemesine Görüşme

Başvuru sahibinin uzmanlığı ve eğitim alanındaki deneyimleri soru-cevap, karşılıklı tartışma vb. yollarla belirlenir. Okulun öğretmenleri, velileri ve mezunlarının inceleme görüşme odasına katılmalarına izin verilir.

Uygun Adayların Seçilmesi ve Yerel Eğitim Ofisine Önerilmesi

Her aşama için kapsamlı değerlendirme sonucunda en yüksek puanlı üç kişi uygun olarak seçilir ve okul tarafından yerel eğitim ofisine ikinci değerlendirme adayları olarak önerilir (sıralama gösterilir). İnceleme komitesi, değerlendirme sonucunda başvuru sahiplerinin tamamının uygun olmadığına karar verirse okul müdürü eğitim ofisi müfettişinden okulun OMAİS'e uygunluk unvanının geri almasını ister. Her okulun ilk incelemesi sonucunda uygun olduğuna karar verilen müdür adayları sıralanarak yerel eğitim ofisine önerilse bile, yerel eğitim ofisinin ikinci taramasında ilerideki anlaşmazlıkları engellemek için sıralamanın değişebileceği açıklanır. Okul tarafından sıralama açıkça belirtilerek tavsiye edilen 3 aday için eğitim ofisi OMAİS jüri kurulunda ikinci aşama değerlendirmesi gerçekleştirilip bir aday elenerek diğer iki aday eğitim müfettişine tavsiye edilir.

Okul müdürlük yarışması jüri kurulu tarafından tavsiye edilen adayların detaylı bir şekilde değerlendirilmesi için eğitim ofisleri bünyesinde "OMAİS Jüri Kurulu" yapılandırılır. İlk ve ortaokullar için yerel eğitim ofisleri destek birimleri, liseler için ise büyükşehir/bölge eğitim ofisleri OMAİS Jüri Kurulu görev yapar. Jüri üyelerinin sayısı 5 ve üzeri olacak şekilde oluşturulur, değerlendirme konusunda uzmanlığa sahip dış üyelerin (veliler ve bölge halkının ileri gelenleri, eğitim uzmanları vb.) oranı %50'nin üzerinde olmalıdır. Okul müdürlük yarışması jüri kurulu tarafından tavsiye edilen adaylar, eğitim ofisi bünyelerinde detaylı bir şekilde değerlendirilerek (belge değerlendirmesi, mülakat) yarışma ile müdür olarak atanmaya uygunlukları ve okul yönetim kapasiteleri, yenilikçi eğitim anlayışlarını takip etme istekleri ve pratikte bu uygulamalarla ilgili planlarını inceleyen geniş kapsamlı bir değerlendirme yapılır. Başvuru süreci ve okul değerlendirme sürecinde aynı zamanda değerlendirmelerin adaleti ile ilgili teftişler de paralel olarak yürütülür.

Yeni kurulmuş okulların durumunda, eğitim ofisi (destek birimleri) müdürlük yarışması jüri kurulu tarafından yarışma değerlendirmeleri yapılarak eğitim müfettişliğine, atanacak kişi sayısının 3

katı aday tavsiye edilir. Müdür atama sistemi uygulama yönergelerine dayanılarak cezai yaptırımların varlığı ve Eğitim Personeli Atama Emri 16.Bölümde yer alan terfi ile atamada kısıtlamaların varlığı, eski disiplin kayıtlarının karartılmış olması vb. gibi durumlar kontrol edilerek değerlendirme sonuçlarına yansıtılır. Okul değerlendirmesi sonuçları ile eğitim ofisi değerlendirmesi sonuçlarının aritmetik ortalamaları alınarak (birinci aşama %50, ikinci aşama %50) adayların sıralama ve puanları belirlenir ve eğitim müfettişine üç adaydan en yüksek puanlı iki aday tavsiyede edilir. Eğitim müfettişi, eğitim ofisi (destek birimleri) müdürlük yarışması jüri kurulunun kararlarına göre oluşan nihai sıralamayı da göz önünde bulundurarak 1 kişiyi seçer, atamaya engel olacak herhangi bir durumun varlığı kontrol edildikten sonra eğitim bakanlığına atama adayını tavsiye eder. Eğitim müfettişi değerlendirme puanlarının toplanması ile ortaya çıkan nihai sıralamada birinci olan kişi dışında başka bir adayı atama için tavsiye etmek ister ve insan kaynakları bölümü bu konuda bir toplantı talep ederse, müfettiş bu seçimin sebebini toplantıda izah eder.

Önceden kararlaştırılmış puan sınırına (%85) ulaşan kimse bulunmaması durumunda okulun müdürlük yarışması düzenleme yetkisi elinden alınır, değerlendirmeler sonucu adaylarının tamamının yarışma ile müdür olarak atanmak için yetersiz bulunduğu eğitim ofisi (destek birimleri) müdürlük yarışması jüri kurulu tarafından karar verilmesi durumunda eğitim ofisi tarafından okulun OMAİS uygulama okulu statüsü iptal edilir (Kim vd., 2008).

Müdür Rekabet Sistemi işleyişi şekil 3'te evreler halinde gösterilmiştir (Kim vd., 2008):

| Okul Seçimi | Başvuru | 1. ve 2. Adım | 3. Adım | Son Seçim | Görev Eğitimi | Atama |
|--|---|--|---|--|---|---|
| Okulun talebi ile eğitim müfettişleri tarafından seçilir | İç tür, açık tür ve davet türü şeklinde her kategoride aranan nitelikler farklılık gösterir. Bir aday birden fazla başvuruda bulunamaz. | Okul yönetim kurulu müdür rekabet jüri kurulu tarafından belge değerlendirme ve detaylı mülakat değerlendirme sonucu 3 kişi seçilerek Eğitim Ofisine bildirilir. | Eğitim Ofisi tarafından detaylı değerlendirme sonucu en iyi iki aday Eğitim müfettişine bildirilir. | Okul yönetim kurulu ve eğitim ofisinin tavsiye sıralaması göz önünde bulundurularak eğitim müfettişi tarafından atanacak kişi seçilir. | Atama öncesi müdür, gerekli hizmet öncesi eğitimi alır. | Eğitim müfettişinin seçimi Eğitim Bakanı tarafından onaylanır |

Şekil 3. Müdür Rekabet Sistemi İşleyişi

OMAİS Müdür Adaylarının Standartlara Uygunluğunun Kontrolü

Müdürlük yarışması adaylarının müdür atama adayları standartlarına uygun olup olmadıkları önceden kontrol edilir. Üstün seviyede kapasite ve ahlaki değerlere sahip bir kişinin müdür olarak atanması için müdür atama adayları standartları güçlendirilmiştir (Eylül 2013'den itibaren uygulanmaktadır)

Disiplin kayıtlarının aklanma sürecini henüz tamamlamamış olanlar müdür ataması adaylığından elenirler. Ancak, 4 büyük suç (rüşvet kabul etmek, şiddet ve istismar, cinsel içerikli suçlar, performans kayıtlarını manipüle etmek) ile ilgili ceza almış olanlar aklanma sürecine girmeden adaylıktan elenirler. Eğitim müfettişi ile okul müdürlük yarışması jüri kurulu, yarışmacının atama adayı olmak için gerekli standartlara uygun olup olmadığını önceden kontrol ederek değerlendirmeyi yalnızca gerekli yeterlilikteki kişiler ile sınırlandırır. Atama adayı eleme standartları atama için uygun olmayan kişilerin yarışmaya katılma hakları ellerinden alınır (Gyeonggi Bölgesi Eğitim Planı, 2019).

OMAİS Araştırma Sonuçları

Güney Kore'de eğitimde devrim olarak nitelendirilen bir reform hareketi olan okul müdürlerinin açık istihdam sistemi ile seçilmesi ve atanması (OMAİS) ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda sistemin olumlu ve olumsuz yönleri olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır (Jeong, 2007; Joo ve Kang, 2012; Kim, 2015; Kim ve Jang, 2012; Moon ve Kim, 2011; Na vd., 2009; Park, 2010):

a) OMAİS ile ilgili Olumlu Bulgular;

- Davet kategorisinin oluşturulması ile okul yönetiminde otonomi, sorumluluk bilinci, okulda demokratik ortam düzeyi ve okulun gelişmişlik düzeyi artmıştır.
- Sistem ile atanan müdürler okul yönetimi, özel durumlar ve çalışma verimi konusunda yüksek performans göstermişlerdir.
- OMAİS; İç kategori ve sistemin birinci aşama uygulamaları bağlamında kırsal bölgeler ve ilkokullarda yüksek etki göstermiştir.
- Eğitim yönetimi uzmanlığına sahip müdürler yüksek performans göstermiştir.
- Okul yönetiminde otonomi, şeffaflık, sorumluluk bilinci artmış, eğitim üyeleri arasında iletişim açık hale gelmiştir.
- Öğrencilerin başarı seviyesi artmış, velilerin memnuniyet seviyesinde iyileşme görülmüştür.
- Dış kaynaklar ile iletişim etkili kullanılabilir hale gelmiş, eğitim süreci çeşitlendirilmiştir.
- Sistem ile atanan müdürlerin sıradan müdürlere göre idarede etkisi daha yüksektir.

b) OMAİS ile ilgili Olumsuz Bulgular;

- OMAİS ile atanan okul müdürlerinin personel idaresi ve bütçe yönetimi konusundaki yetkileri yetersizdir.
- Okul yönetiminde kurum içine oranla dışa dönük başarıya odaklanılmıştır.
- Sistemin prosedürlerinde ve uygulanma sürecinde problemler ortaya çıkmıştır.
- Jüri üyelerinin uzmanlığı yetersizdir.
- Velilerin fikirleri fazla önemsenmemektedir.
- Başarı ile ilgili baskı oluşmuştur.

- Öğretmenlerin iş yükü fazla artmıştır, ders başarısı konusunda zorlamalar oluşmuştur.
- Sistem kategorileri arasında davet kategorisi ile atanma oranı süre sınırlaması olmamasından dolayı gereğinden fazla yüksektir.
- Eğitim sendikaları arasında anlaşmazlıklara neden olmuştur.

Tartışma

Okul müdürlerinin açık istihdam sistemi ile seçilmesi ve atanması süreci ve yöntemlerinin Güney Kore'de uygulanması ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Açık istihdam sistemi yöntemi ile müdür ataması yapılan okullarda yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmen algıları olumlu yöndedir.
- Terfi yöntemine kıyasla açık istihdam sistemi yöntemi ile atanan okul müdürlerinin oranı hala düşük orandadır.
- Açık İstihdam Sistemi tekniklerinden iç tür usulü ile atama oranının davet usulü atama oranına göre artırılması gerekir.
- Açık istihdam sisteminde görevli jüri üyelerinin eğitimine önem verilerek uzmanlıklarının ve süreçteki yetkilerinin artırılması sistemin başarısı için önemlidir.
- Güney Kore'de Açık İstihdam Sistemi ile atanan okul müdürlerinin yeterliklerinin iyileştirilmesi için hizmet öncesi yetiştirme ve hizmet içi sürekli eğitim fırsatları ve nitelikleri tartışma konusu olmuştur.
- Güney Kore'de Açık istihdam sisteminin iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılmasında toplumun ve eğitim camiasının tüm paydaşlarının görüşlerinin alınmasında sorunlar yaşanmıştır.

Öneriler

Okul müdürlerinin seçilmesi ve atanması süreci ve yöntemlerinin Türkiye'de uygulanması adına yapılan öneriler şu şekildedir;

- OECD'nin 2014 yılında yayınladığı ve Güney Kore'nin başarılı eğitim reformlarının ele alındığı "Güney Kore için PISA Dersleri" adlı raporda Müdürlerin Açık İşe Alımı (OMAİS) sisteminin atama sürecini çeşitlendirmekte olduğunu ve okulun ve yerel toplumun gelişimine öncülük edebilecek yeterlik ve tutku ile uygun niteliklere sahip okul müdürlerinin seçilmesine olanak sağladığı ifade edilmektedir (OECD, 2014). Ülkemizde de Okul yönetimi açısından ulusal beşerî sermayenin ortaya çıkarılmasını sağlamak için politik kaygılardan uzak demokratik, sürdürülebilir ve rekabetçi anlayışa sahip adil, alternatifli ve açık bir okul müdürü atama sisteminin oluşturulması gereklidir. Müdür atama sistemi oluşturulurken okulun bulunduğu bölgeye özgü yapı, okul türü, okul büyüklüğü gibi değişkenlere bağlı yetenekli müdürlerin seçilmesini ve atanmasını sağlayacak okul müdürlüğü rekabet sisteminin oluşturulup yaygınlaştırılması, günümüz küresel şartlara ve ülkemiz yapısına uygun okul yöneticiliği özellik ve yeterliklerine sahip kişilerin müdür olarak atanması şansını artırmak için okul

müdürü seçme ve atama sisteminin olabildiğince çeşitlendirilmesi ve aday havuzunun geniş tutulması amacıyla potansiyel adayların başvuru için teşvik edilmeleri sağlanmalıdır. Bu bağlamda, Türkiye'de müdür adaylarının seçilmesi için daha adaletli bir yöntem olarak görülen yazılı sınavın zorluk derecesi ve ağırlık oranı doğru ayarlanmalı, aday eleme yöntemi olarak daha çok nitel yöntemler (belge değerlendirme, sunum, mülakat) kullanılmalı, bu nitel yöntemlerin adaletli ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi de Millî Eğitim Bakanlığı güvencesi altına alınmalıdır. Böylelikle başvuran adaylar içerisinde okulun eğitimsel başarısını sağlama adına en nitelikli müdürün atanması sağlanmalıdır.

- Shin ve arkadaşları tarafından 2012 yılında gerçekleştirilen araştırmada PISA sınavlarında yüksek başarı gösteren Güney Kore'de öğrencilerin başarıları ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlikleri arasında pozitif anlamda korelasyon olduğu görülmüştür. Tez bulgularında da belirtildiği üzere Güney Kore'de okul müdürleri seçilirken tüm değerlendirme aşamalarında okulun eğitim vizyonu göz önünde tutulmaktadır. Alanyazında benzer çalışmaların (Wu vd., 2019; Dutta ve Sahney, 2016; Robinson vd., 2008; Shatzer vd., 2013) benzer sonuçları göz önüne alındığında ülkemizde de okul müdürlüğü atama süreçlerinde müdür adaylarının özellikle okulun eğitim vizyonuna odaklanan öğretim liderliği özelliklerinin sorgulanacağı ve açığa çıkarılacağı bir atama ve yetiştirme sisteminin oluşturulması gerekir.
- Okul müdürlerinin görevlendirme sürecine müdürlerin kariyer evreleri açısından bakıldığında, yeni atanmış bir okul yöneticisinin ilk dört yıl görev yapması kariyer evreleri açısından "Başlangıç" evresine denk gelir. Bakioğlu'na (1994) göre bu kariyer evresindeki göreve yeni başlayan okul yöneticileri, kendilerini büyük ölçüde bir belirsizliğin içinde bulmaktadır. Yeni yöneticinin coşkusu ilk atandığı yılda en tepe noktasında olsa bile işin içeriğinin ne olduğu hususundaki belirsizlik yüzünden görevin her bir yönü ile ilgili bilgi ve beceri öğrenmek için birçok zaman harcamak zorunda kalmaktadır. İkinci kariyer evresi olan "Gelişme" evresine geçen (4-8 yıl) okul müdürleri için bu basamak en aktif, en tatminkâr ve en ödül verici basamak olarak görülmektedir. Başlangıç basamağı sırasında ana endişe; çevreyi tanımak, birtakım ufak çaplı değişimleri ve merkez örgütten gelen değişimleri başlatmak olmaktadır. Bununla birlikte gelişme basamağında okul yöneticisi kolaylık hissetmeye başlamakta ve kendi orijinal görüşlerini, okulun geliştirilmesi için uygulamaya koymaktadır. Okul müdür adayları, en az beş yıl öğretmenlik ve iki yıl müdür yardımcılığı yapmalıdır. Bir okul müdürü aynı okulda en fazla dört yıllık iki dönem (4+4 yıl) çalıştıktan sonra okul müdürlüğü için tekrar sınavlara başvurmalıdır.
- Okul türüne göre kamu dışından da uygun olabilecek adayların aday olabilmesi sağlanmalı, böylece okul vizyonunun ve eğitim sürecinin kalitesini artırma niteliğine sahip dış uzman adayların rekabet sürecine katılması sağlanmalıdır.
- Okul müdür adaylarının açık bir şekilde işe alınmasının sağlanacağı rekabet süreci; bölge şartları, okul türü ve büyüklüğüne bağlı olarak il-ilçe millî eğitim müdürlüklerinde ya da okullarda yürütülmelidir.

- İl-ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okullarda oluşturulacak inceleme ve değerlendirme uygulama planlarının ayrıntılı ölçütleri; şeffaf bir şekilde yayın kuruluşları ve kurum web siteleri aracılığı ile kamuya duyurulması sağlanmalı, böylece atama sürecinden önce adaylara, öğretmenlere ve velilere tam olarak uygulama planları anlatılarak planın adil olması ve değerlendirmeden kaynaklanan uyuşmazlıkların önceden önlenmesi sağlanmalıdır.
- Okullarda oluşturulacak okul yönetim kurulları içerisinde okul müdürü rekabet sürecini yönetecek bir inceleme ve değerlendirme komisyonu oluşturulmalıdır.
- Okul müdür atama sürecini yürütecek olan inceleme ve değerlendirme komisyonlarının yapılandırılması sırasında, değerlendirme ve seçim süreçlerinde adalet ve şeffaflığın sağlandığından emin olunacak şekilde değerlendirme kapasitesinin güçlendirilmesi için komisyon üyeliğine eğitim ve nitelik açısından en uygun olabilecek okulun öğretmenleri ve velilerine, bölgenin ileri gelenleri ile daha önce okulda müdürlük pozisyonunda görev yapmış kişilere ve uzman kişilere amaçlar açıklanarak komisyon üyeliğine katılım teşvik edilmelidir.
- Okul yönetim kurulu ve oluşturulan bu inceleme ve değerlendirme komisyonu için il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığı ile her atama rekabet dönemi için ayrı bir eğitim planı oluşturulmalıdır. Bu eğitim planı içerisinde; Müdür atama sisteminin amacı, okulun gelişimi ve müdürün rolü, ayrıntılı değerlendirme yöntem ve prosedürleri, inceleme verilerini elde etme ve analiz etme yöntemleri, üyelerin tutum ve davranışlarının güvence altına alınması vb. gibi müdür seçme ve atama sürecinin niteliğini artırıcı konular bulunmalıdır.
- Okul müdürü atama sisteminde, birinci aşama olarak müdür adaylarının kişisel portföy oluşturulması sağlanmalı, bu portföy içerisinde Başvuru Formu, Kişisel bilgiler formu, Mesleki deneyimler, Okul yönetim planı raporu, Tavsiye mektupları vb. istenilecek diğer belgeler olmalı, bu belgeler inceleme ve değerlendirme komisyonu tarafından değerlendirilirken bir müdürün görevlerini yerine getirmek için ihtiyaç duyacağı niteliklere adayın sahip olup olmadığı noktasına odaklanılarak değerlendirme gerçekleştirilmelidir. Adayların Okul Yönetim Planı raporu ve mesleki deneyimleri gibi belgeler şeffaf bir şekilde web siteleri aracılığı ile yayınlanarak olası intihal durumlarının önüne geçilmesi sağlanmalıdır.
- Okul müdürü atama sisteminde, ikinci aşama olarak Okul Yönetim Planları Raporlarının sunumunu adayların bizzat kendilerinin yapmaları sağlanmalı, Okul yönetim planında müdür adayının görevlendirdiğinde okulu nasıl yöneteceğini açıklamalıdır. Ayrıca Okul Yönetim Planı içerisinde adaya ait kişisel bilgiler, adayın eğitim felsefesi, okul yönetimi için hedefler ve vizyon, eğitimde kişisel başarı öyküleri, eğitim reformu isteği ve bunu uygulamak için güncel stratejiler gibi çeşitli orijinal açıklamalar da bulunmalıdır. Sunulan içerikler temel alınarak yönetim planının eğitimsel geçerliliği, söz konusu okula uygunluğu, uygulanmasının mümkün olup olmaması vb. konular komisyonca değerlendirilerek sonuçlandırılmalıdır.
- Birinci ve ikinci aşama değerlendirmelerinde belirlenmesi zor olan adayların kişilikleri, eğitime bakış açıları, okulu geliştirmek konusundaki isteklilikleri ve düşüncelerinin pratikte uygulanabilirliği, okul personelinin gelişiminin sağlanması, bölge halkının ve velilerin

okul eğitiminin yararına yönlendirilmesi vb. konular üçüncü aşamada mülakat yöntemiyle değerlendirilmelidir. Mülakat konuları ana başlıklar halinde önceden adaylara ilan edilmeli, böylelikle adaylar için sürpriz durumların ortaya çıkmasının önüne geçilmelidir.

- Okul Yönetim Planının sunumu ve Mülakatın başlangıç ve bitiş süreleri, mülakat sorularının sayısı ve zorluk seviyeleri tüm adaylar için adil ve uygun bir şekilde planlanmalı, sorulara ve değerlendirmelere adayların okul yönetme yetenekleri ile ilgili olmayan ve kişisel bilgiler içeren soruların (politik veya dini inançlar, medeni durum, fiziksel engel varlığı, yaş, soy vb.) dahil edilmemesi konusuna özen gösterilmesi sağlanmalı, değerlendirmelere inceleme ve değerlendirme komisyonu dışında başka gözlemcilerin de (öğretmen, personel, veli, bölge halkı) katılıp katılmayacağı önceden belirlenmeli ve böylelikle mülakat ortamının olabildiğince sağlıklı ve adaletli bir ortamda yürütülmesi sağlanmalıdır.
- Adayların değerlendirilme süreçleri sona erdikten sonra daha önceden yöntemleri ve oranlamaları yapılmış olan puanlandırmaların icmali tüm komisyon üyelerinin katılımı ile birlikte yapılmalı, değerlendirme sonuçlarına göre en yüksek puan almış iki aday il-ilçe milli eğitim müdürlüklerinde müdür başkanlığında oluşturulacak komisyonlar tarafından değerlendirilmeli, adayların sunmuş oldukları belgelerin ve okul yönetim planlarının intihal durumu, almış oldukları büyük cezalar (zimmet, cinsel suç, rüşvet, şiddet, belgelerde tahrifat vb.) ve başarılar değerlendirilerek gerekçeleri de açıklanmak üzere ataması yapılacak adaya karar verilmelidir. Bu son değerlendirmede, iki aday arasında bir fark oluşmaması durumunda ilk sıradaki aday seçilerek ataması gerçekleştirilmelidir.

Kaynakça

- Aksoy, A., Karagözoğlu, A. A. (2021). Comparison of teacher and school managers' assignment policies between South Korea, Singapore, Japan, Finland and Turkey. *Propósitos y Representaciones*, 9 (SPE1), e851. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.e851>
- Bakioğlu, A. (1994). Değişim ve yenilikte okul yöneticisinin rolü: İngiltere ve Amerika'daki uygulamalar. *Yaşadıkça Eğitim*, 32, s. 25-30.
- Bakioğlu, A. (2016). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Nobel Yayınevi.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2016). Güney Kore eğitim sistemi. İçinde A. Bakioğlu (Ed.) *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi* (s. 43-87). Nobel.
- Balci, A. (2013). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Balci, A. ve Çınkır, Ş. (2002). Türkiye'de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu. Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yay. No: 191.
- Baltzell, D., Dentler, R. (1983). *Selecting American school principals: A sourcebook for educators*. Department of Education, National Institute of Education.
- Best, J. W. (1970). *Research in education* (2nd ed.). Prentice-Hall. (1st ed. 1959).
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Corbin, J. M., ve Strauss, A. (2011). Grounded theory methodology. *Handbook of Qualitative Research*, 273-285.

- Dutta, V., Sahney S. (2016). School Leadership and Its Impact on Student Achievement: The Mediating Role of School Climate and Teacher Job Satisfaction. *International Journal of Educational Management* 30 (6): 941–958.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. Anı Yayıncılık.
- Friedman, I. A. (2020). The Competent School Principal: Personality Traits and Professional Skills. *Psychology*, 11, 823-844. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.116054>
- Gökmen, M. E. (2018). Türkiye İle Benzer Kültür: Kore. Bölge Uzmanı ile Söyleşi. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi (DTCF).
- Gyeonggi Bölgesi Eğitim Planı, (2019). 공립학교 교장 경진대회 시행계획, 임명 일자 2020년 3월 1일, 경기도교육감, 교육정책과, 2019년 10월. (Devlet Okullarında Müdürlük Yarışması Uygulanma Planı, 01.03.2020 Tarihli Atamalar, Gyeonggi Bölgesi Eğitim Müfettişliği, Eğitim Politikaları Birimi, Ekim 2019.)
- Han, C. W. (2017). ‘교장 공모제’의 몇 가지 문제점들. 에듀인뉴스. (‘Müdür yarışması’ ile ilgili bazı sorunlar. EduinNews.)
- Herriot, P. (2002). Selection and self: Selection as a social process. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 11(4), 385-402.
- Huang, W., Xingyuan G., Jianping S. (2019). Principal leadership effects on student achievement: a multilevel analysis using Programme for International Student Assessment 2015 data. *Educational Studies*,
- Jeong, Geum-Hyun (2007). 교장의 권한 확대가 학교 변화 및 혁신에 미치는 영향: 초빙공모교장제 운영에 관한 교장들의 인식을 중심으로. *교육행정학연구*, 25(1), 119-139. (Müdürün yetkisini genişletmenin okul değişimine ve yeniliğe etkisi: Müdürlerin açık işe alım sisteminin işleyişine ilişkin algılarına odaklanmak. Eğitim Kamu Yönetimi Araştırması, 25(1), 119-139.)
- Joo, Chang Beom ve Kang, So Rang (2012). 교장공모제도 운영현황 및 정책성과 분석. *한국정책과학학회보*, 16(3), 215-236. (Müdür rekabet sistemi çalışma durumu ve politika performans analizi. Kore Politika Bilimi Derneği Dergisi, 16 (3), 215-236.)
- Karasar, N. (2010). Bilimsel araştırma yöntemi (19. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım. (İlk baskı. 1982).
- Kim, Eun-young ve Jang Deok-ho (2012). 공모제 교장의 권력기반과 관리효과의 관계에 관한 연구: 서울시 초등학교 임명제 교장과 비교를 중심으로. *한국교육연구*, 29(1), 299-327. (Açık İstihdam Müdürlerinin Güç Tabanı ile Yönetim Etkinliği Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma: Seul'deki İlköğretim Okullarının Atanmış Müdürleriyle Karşılaştırmaya Odaklanma. Kore Öğretmen Eğitimi Araştırması, 29 (1), 299-327.)
- Kim, Gap-seong (2015). 교장공모제 시행에 따른 학교 효과성 탐색. *한국교원대학교*, 서울시서초구, 한국교육개발원 (Müdür İşe Alım Sisteminin Uygulanmasına göre Okul Etkinliğinin Araştırılması. Kore Ulusal Üniversitesi, Araştırma Raporu, Seocho-gu, Seul KEDI)
- Kim, Gap-Seong, Su-Hyeon Jeong, In-Shim Park (2010). 교장공모제 성과 분석 및 세부 시행 모형 개선 연구. *한국교육개발원*. (Müdür rekabet sisteminin performans analizi ve ayrıntılı uygulama modelinin iyileştirilmesi üzerine bir çalışma. Kore Eğitim Geliştirme Enstitüsü.)
- Kim, Lee Kyung. (2009). 학교장 선임 구조 및 디자인 측면의 개혁. 교사 정책 및 개발 지침 세미나의 현안, *한국 교원 교육 협회*, 공주 대학교, NURI 교육 교원 특성화 프로젝트, 2009, 54 회 교육 학술 대회 (Okul Müdürü Atama Yapısının Reformu ve Tasarım Yönü. Öğretmen Politikasının Güncel Sorunları ve Gelişim Yönergeleri Semineri, Kore Öğretmen Eğitimi Derneği, Gongju Ulusal Üniversitesi, NURI Eğitim Fakültesi Uzmanlaşma Projesi, 2009, 54. Eğitim Konferansı.)

- Kim, Lee Kyung. Han, Yu Kyung. Sang, Wan Park. Jeong, Il-Tue. (2008). 관리자 자격 제도 개선 방안 연구. 정책 연구 사업, 한국 교육 개발원, 2008 년 12 월 (Müdür Yeterlilik Sisteminin İyileştirilmesine Yönelik Çalışma. Politika Araştırma Projesi, Kore Eğitimi Geliştirme Enstitüsü, Aralık 2008)
- Kim, M. H. (2018). 교장자격증이 뭐길래... '승진점수 따라 한달 월급 뺏긴 쥐'. 한겨레. (Müdürün ehliyeti nedir? 'Terfi puanları almak için ödediğim bir aylık maaşımı geri ver'. Gazete Haberi. The Hankyoreh.) Erişim Adresi: <http://www.hani.co.kr/arti/society/schooling/830751.html>
- Lee Cha-young, Nam Ki-yoon, Bang Bang-ja ve Ahn Eung-hwan (2011). 관리자 경쟁심의역량 강화를 위한 핸드북 개발. 교육과학기술부 정책연구과제. (Müdür Rekabet Sistemi İnceleme Kapasitesini Güçlendirmek için El Kitabının Geliştirilmesi. Politika Araştırma Projesi, Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı.)
- May, T. (2010). Social research issues, methods and process. (3rd ed.). Mc Graw Hill. (1st ed. 1993).
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. Mili Eğitim Dergisi, 176, 86-97.
- MOE (2016). Educational Administration. Ministry of Education, South Korea. Erişim Adresi: <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020108&s=english>
- Moon, Chan Soo ve Kim, Hye Sook (2011). 교장공모제 시범 적용 초등학교의 교장 직무수행 변화에 대한 질적 연구". 열린교육연구, 19(2), 1-27. (Müdür Rekabet Sistemi pilot uygulaması ile ilköğretim okullarında müdürlerin iş performanslarındaki değişim üzerine nitel bir araştırma. Açık Öğretim Araştırması, 19 (2), 1-27.)
- Na Min Joo, Lee Cha Young, Park Sang Wan, Kim Min Hwa, Park Soo Jeong (2009). 교장공모제의 공모교장 직무수행에 대한 효과 분석. 교육행정학연구, 27(3), 297-320. (Müdür Rekabet sisteminin, müdürün iş performansı üzerindeki etkisinin analizi. Eğitim Yönetimi Araştırması, 27 (3), 297-320.)
- OECD (2008). Improving School Leadership: Volume 1: Policy And Practice (By Beatriz Pont, Deborah Nusche And Hunter Moorman), Oecd Publishing.
- OECD (2013). *Country profile Korea*. TALIS. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/korea/TALIS-Country-profile-Korea.pdf>
- OECD (2014). Lessons from PISA for Korea, Strong Performers and Successful Reformers in Education. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/978.926.4190672-en>
- OECD (2016). Education Policy Outlook: Korea, Erişim Adresi: www.oecd.org/education/policyoutlook.htm
- Onural, H. (2005). Üst düzey yöneticilerin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi, 11(41), 69-85.
- Özdemir, M. (2009). Okul yöneticiliğinin hukuksal temelleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 279-300.
- Park, Sang Wan (2010). 교장공모제 운영 및 성과 평가. 한국교원교육학회 학술대회자료집, 57,89-127. (Müdür rekabet sistemi işleyişi ve performans değerlendirmesi. Kore Öğretmen Eğitimi Derneği Dergisi, 57,89-127.)
- Park, Soo-jeong ve Hwang Eun-hee (2011). 교장공모제 학교의 학업성취도와 특성 분석. 한국교원교육연구, 28(2), 313-340. (Akademik başarının analizi ve müdür yarışma sisteminin özellikleri. Kore Öğretmen Eğitimi Araştırması, 28 (2), 313-340.)
- Robinson, V. M. J., Lloyd C. A., ve Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. Educational Administration Quarterly 44 (5): 635-674.
- Scott, J. (1990). *A matter of record documentary sources in social research*. Cambridge: Polity Press.

- Sezer, Ş. (2016). Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin yönetici görüşleri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 351-373.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., Brown, B. L. (2013). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration and Leadership*, 29, 1-15.
- Shin, S., Slater, C. L., ve Backhoff, E. (2012). Principal perceptions and student achievement in reading in Korea, Mexico, and the United States: Educational leadership, school autonomy, and use of test results. *Educational Administration Quarterly*, 49(3), 489-527. <https://doi.org/10.1177/0013161X12458796>
- Süngü, H. (2011). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3) 33-48.
- UNESCO (2011). World Data on Education – Republic of Korea. Updated version, Compiled by UNESCO-IBE, June 2011.
- Van Dalen, D. B. (1966). *Understanding educational research* (2nd ed.). McGraw-Hill. (1st ed. 1962).
- Wendel, F., Breed, R. (1988). Improving the selection of principals: An analysis of the approaches. *NASSP Bulletin*, 72(508), 35-38.
- Wu, H., (2020). The Effect of Principal Leadership on Student Achievement: A Multivariate Meta-Analysis. Dissertations. The degree of Doctor of Philosophy. Western Michigan University. Erişim Adresi: <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/3630/>
- Wu, H., Gao, X., Shen, J. (2019). Principal leadership effects on student achievement: A multilevel analysis using Programme for International Student Assessment 2015 data. *Educational Studies*, 46(3), 316-336. <https://doi.org/10.1080/03055.698.2019.1584853>
- Yang, S. (2004). School Principals: Core actors in educational improvement An analysis of seven Asian Countries. Antriep (Kandasamy and Blaton) in, *Better School Management in the republic of Korea: the role of principals*. 290-329, UNESCO.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık. (İlk baskı. 1999).

Academic Optimism: A Phenomenological Study

Akademik İyimserlik Kavramına Yönelik Fenomenolojik Bir Çalışma

Gökçen Seyra ÇAKIR* 

Abstract

Academic optimism is linked with student achievement, controlling for the influence of socioeconomic (SES), in many developed countries. The current study adds to the existing literature by providing insightful qualitative data regarding teachers experiences of maintaining and enhancing academic optimism in a developing country. Thus, this phenomenological study aims to explore the lived experiences of teachers with regard to maintaining and enhancing academic optimism in schools situated within low socioeconomic (SES) districts. Snowball sampling is used to collect data. Data collected from in-depth interviews conducted with 20 teachers working in states schools in Istanbul and Tekirdag in Fall 2015 were analyzed using deductive thematic analysis as coined by Braun and Clarke (2006). The preselected themes which consist of collective efficacy, academic press and trust were situated within the theoretical framework of Hoy et al's (2006) academic optimism. Participants' responses show that developing collective efficacy for academically optimistic approach requires an initial focus on a positive change in students' sense of connection to their school. Moreover, participants highlight the significance of alignment of personal goals with macro level developmental goals of the country in their collective practices. An academically optimistic school in terms of academic press is characterized by an acceptance of collective responsibility as a school norm in the current study. Teachers' proactive initiatives of study programs, teacher team meetings are practices that are enacted in schools to enhance academic press. Trust in colleagues is also fostered through a school atmosphere of sincerity and friendship by teachers in the current study. Further research is recommended to explore links between the components of academic optimism and collaborative work with external stakeholders.

Keywords: academic optimism, collective efficacy, academic emphasis

* Department of Educational Administration, Marmara University, E -mail: seyra.cakir@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-1789-7718.

Öz

Akademik iyimserlik kavramı, birçok gelişmiş ülkede yapılan araştırmalarda sosyoekonomik durum kontrol edildiğinde öğrenci başarısıyla ilişkilendirilmiştir. Mevcut çalışma, gelişmekte olan bir ülkede öğretmenlerin akademik iyimserliği sürdürme ve geliştirme deneyimlerine ilişkin nitel veriler sağlayarak mevcut literatüre katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle, fenomenolojik yaklaşımı benimseyen mevcut çalışma, düşük sosyoekonomik (SES) ilçelerde yer alan okullarda öğretmenlerin akademik iyimserliği sürdürme ve geliştirme konusunda yaşadıkları deneyimlerini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubu kartopu örnekleme yoluyla belirlenmiştir. 2015-2016 akademik yılı Güz döneminde İstanbul ve Tekirdağ'daki devlet okullarında görev yapan 20 öğretmenle yapılan derinlemesine görüşmelerden toplanan veriler, Braun ve Clarke (2006) tarafından geliştirilen tümdengelimli tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Hoy ve diğerlerinin (2006) ortaya koyduğu akademik iyimserlik kavramının teorik çerçevesinde yer alan ve buna göre kolektif yeterlilik, akademik başarıya vurgu ve güvenden oluşan temalar katılımcıların yanıtlarına göre betimlenmiştir. Katılımcıların yanıtları, akademik açıdan iyimser bir yaklaşım için kolektif yeterlik geliştirmenin, öğrencilerin okullarıyla olan bağ duygularında olumlu bir değişikliğe odaklanmayı gerektirdiğini göstermektedir. Ayrıca katılımcılar, toplu uygulamalarında kişisel hedeflerin ülkenin makro düzeydeki kalkınma hedefleri ile uyumlu hale getirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Akademik başarıya vurgu açısından akademik olarak iyimser bir okul, mevcut çalışmada kolektif sorumluluğun bir okul normu olarak kabulü ile karakterize edilmektedir. Öğretmenlerin proaktif çalışma programlarına ilişkin girişimleri, öğretmen zümre toplantıları, akademik başarıya olan vurguyu artırmak için okullarda deneyimlenen uygulamalardır. Meslektaşlara güven, bu çalışmada öğretmenler tarafından okuldaki samimiyet ve dostluk atmosferi aracılığıyla geliştirilmektedir. Akademik iyimserliğin bileşenleri ile dış paydaşlarla işbirlikçi uygulamalar arasındaki bağlantıları keşfetmek için daha fazla araştırma yapılması önerilir.

Anahtar Kelimeler: akademik iyimserlik, kolektif yeterlilik, akademik başarıya vurgu

Geniş Özet

Giriş

Erken okul iyileştirme çalışmaları öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasında sosyoekonomik düzeyin etkisine yoğunlaşmıştır. Pozitif psikolojinin eğitsel süreçlerdeki etkisinin araştırılmasıyla birlikte okulda öğrenci başarısını etkileyen bileşenler arasında akademik iyimserlik kavramı önemli bir bileşen olarak ortaya çıkmaktadır. Hoy et al. (2006) akademik iyimserliği kolektif yeterlilik, akademik başarıya vurgu ve güvenden oluşan bir yapı olarak kavramsallaştırmıştır. Buna göre, kolektif yeterlilik bir okulda çalışan öğretmenlerin öğrenci başarısını arttırmak için gerekli olan uygulamaları birlikte yapabileceklerine yönelik yargılarına işaret etmektedir. Okul düzeyinde akademik başarıya vurgu bileşeni; okuldaki paydaşların öğrencilerin akademik başarıyı arttırmaya yönelik yönelimiyle ilişkilendirilmektedir. Bu bileşen özellikle hedef belirleme ve inancın önemini vurgulamaktadır. Akademik başarıya vurgunun yüksek olduğu okullarda ciddi bir öğrenme atmosferi hakimdir ve öğrenci başarısı için ulaşılabilir yüksek hedefler belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarılı olacağına inanırlar. Güven bileşeni ise bir okuldaki paydaşların açıklık, dürüstlük, güvenilirlik, yardımseverlik ilkelerine uygun olarak hareket edeceğine dair olumlu yargılarını içermektedir (Woolfolk-Hoy, 2012). Akademik iyimserliğin; sosyoekonomik

düzeyi düşük bölgelerde yer alan okullar ele alındığında bile öğrenci başarısını olumlu etkileyen faktörlerden biri olduğu görülmektedir (Woolfolk-Hoy, 2012).

Akademik iyimserlik kavramı öğrenci başarısında özellikle sosyoekonomik faktörlerin olumsuz etkilerinden korunmaya yardımcı bir güdüleyici olarak görülmektedir. Sosyoekonomik faktörlere rağmen öğretmenler öğrencilerin başaracağına ilişkin iyimserliklerini koruduklarında ve dış paydaşlar da okulun uygulamalarını desteklediklerinde öğrenci başarısı sağlanabilmektedir (Kirby ve DiPaola, 2011). Ayrıca, bireysel iyimserlik kavramına benzer olarak akademik iyimserlik okulda öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir yapı olarak ortaya çıkmaktadır (Smith ve Hoy, 2007). Öğrenci başarısıyla ilişkisi ele alındığında özellikle bağlı değerlendirmeye dayalı değerlendirmeler ile kolaylaştırıcı okul yapısı arasındaki ilişkide akademik iyimserlik aracı rol oynamaktadır (Anderson, et al., 2018). Benzer şekilde kolaylaştırıcı okul yapısı akademik iyimserliği arttırmaktadır (McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenler bağlama dayalı dinamiklere daha dayanıklı olmakta ve bağlamın özelliklerini okulun ihtiyaçlarına göre şekillendirebilmektedir. Ayrıca, söz konusu öğretmenler okulun amaçlarına uygun olarak uygulamaları planlı bir şekilde uygulamaya koymaktadır (Song, 2022). Akademik iyimserliğe yönelik çalışmaların çoğunluğu nicel araştırma modellerinde uygun olarak tasarlanmıştır. Bu durumla ilişkili olarak Hoy and Tschannen-Moran (1999) akademik iyimserliğin bir bileşeni olan güven kavramına ilişkin çalışmalarında nitel verilere dayanan çalışmaların artırılmasını tavsiye etmektedir. Farklı okul seviyelerinde okul içi süreçlerin akademik iyimserlikle ilişkilendirildiği çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, öğretmenlerin akademik iyimserliğe yönelik yaşantılarına odaklanan nitel çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma öğretmenlerin akademik iyimserliği sürdürme ve geliştirme deneyimlerine ilişkin nitel veriler sağlayarak akademik iyimserlik kavramına ilişkin yaşantılarını, özün anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada düşük sosyoekonomik ilçelerde yer alan okullarda öğretmenlerin akademik iyimserliği sürdürme ve geliştirme konusunda yaşadıkları deneyimlerin ortaya konması amaçlanarak nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 akademik yılı Güz döneminde İstanbul ve Tekirdağ'daki düşük sosyoekonomik ilçelerde yer alan devlet okullarında görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu akademik iyimserlik kavramına ilişkin zengin deneyimleri olan katılımcılara zincirleme olarak ulaşıldığı kartopu örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Çalışmanın verileri 2015- 2016 akademik yılı Güz döneminde derinlemesine görüşme tekniğiyle elde edilmiş ve Braun ve Clarke'in (2006) geliştirdiği tündengelimli tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Düşük sosyoekonomik düzeyine sahip öğrencilerin oturduğu bölgelerde yer alan okullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik kavramına ilişkin deneyimleri Hoy vd.'nin (2006) akademik iyimserliğe yönelik kavramsal çerçevesine uygun olarak kolektif yeterlilik, akademik başarıya olan okul düzeyinde vurgu ve güven bileşenlerine göre ele alınmıştır.

Bu çalışmada görüşülen öğretmenlere göre okul düzeyinde kolektif yeterliliklerin geliştirilmesi öncelikle okula ilişkin olumsuz zihni modellerin değiştirilmesiyle başlanmalıdır. Öğretmenler özellikle öğrencilerin okulu sosyalleşme yeri olarak gördüğünü belirtmekte ve öğrencilerin okulu öğrenme alanı olarak görerek okula aktif katılımı sağlandığında okul düzeyinde akademik yeterliliklerinin artırılması için ortam oluşacağına altını çizmektedir. Akademik açıdan iyimser bir atmosfer öğrenci öğrenmesinin dersten alınan nota indirgenmemesiyle ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencinin bireysel durumuna göre gösterdiği gelişimlerin dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin kolektif yeterliliklerinin öğrenci öğrenmesine yönelmesi bireysel dünya görüşlerinin farklı oluşunu bir kenara bırakarak öğrenci öğrenmesini bütünlendirici amaç olarak görmeleriyle sağlanmaktadır.

Akademik açıdan iyimser olan öğretmenler öğrenci başarısı söz konusu olduğunda okulda çalışan meslektaşlarından, sosyal medyadaki öğretmen gruplarından ve üniversitedeki öğretim elemanlarından yardım olarak yeterlilik algılarını güçlendirmektedirler. Yeterlilik algılarının güçlü olduğunu belirten öğretmenlerden bazıları okuldaki öğrenci başarısına yönelik çabaların yetersizliğine ilişkin algının kendi çabalarını engellemesine izin vermediklerini belirtmektedir. Bireysel olarak kendi sınıflarındaki öğrencilerin başarısının sorumluluğunu üstlenmekte ve olumsuz tutumlara karşın kayıtsız kalmayı tercih etmektedirler. Öğretmenler öğrenci başarısında kendi katkıları olduğunu gördüklerinde ve bu katkıları okuldaki paydaşlar tarafından tanındığında okul düzeyinde akademik başarının öncelikli olduğu iyimser bir atmosfer gözlemlemektedir. Diğer öğretmenlere ilişkin mesleklerinde yetersizlik algısına sahip olan öğretmenler fikir alışverişinde bulunmadan bireysel uygulamalarda bulunduğunu belirtmektedir.

Öğrenci başarısının vurgulandığı iyimser bir atmosferin deneyimlenmesi öğretmenlerin bireysel uyguladıkları ve okul müdürünün yaklaşımıyla şekillenmektedir. Öğretmenlerden bazıları öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına yönelik çalışma programları oluşturduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları okul düzeyindeki uygulamalarda bireysel eksiklikleri olan öğrenciler için hem danışman öğretmen hem de rehber öğretmen belirlendiğini ve kolektif çaba sonucu öğrencilerin eksikliklerin giderilmesinde başarı gösterildiğini belirtmektedir. Öğretmenler akademik başarıya ilişkin güçlü vurgunun bulunduğu ortamlarda öğrencilerin öğrenmesine ilişkin kolektif bir sorumluluk bilincinin geliştiğini deneyimlemektedir. Öğrencilerin merkezi yerleştirme sınavlarında aldıkları skorlar ve yerleştikleri üniversiteler ele aldıkları öğretmenler için motive edici unsurlar olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları kendi branşlarına yönelik zümre çalışmalarında bulunmuş ve öğrencilerin ders notlarını analiz ederek buna ilişkin gelişime açık aktiviteler oluşturmuşlardır.

Okul müdürünün akademik başarıyı yükseltmek için okul ihtiyaçlarına ilişkin başka paydaşların yardımlarından yararlanması öğretmenler için akademik açıdan iyimser bir atmosferin geliştirilmesini sağlamıştır. Bu çalışmadaki öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürünün rol modeli olarak başarılı kişileri okula davet edip öğrencilerle buluşturması öğrenci ihtiyaçlarına hitap eden yaklaşımı perçinlemiş ve bununla birlikte okulda başarının öneminin anlaşılmasında önemli rol oynamıştır. Öğretmenlerden bazıları okul müdürünün okul başarısı için çalışmayı bir okul normu olarak yansıttığında bu yaklaşım karşısında kendilerini okulun başarısına ve okul müdürüne karşı sorumlu hissettiklerini belirtmektedir.

Okuldaki güven ortamı okul müdürünün işbirlikçi uygulamaları ve öğretmenler arasında oluşturulan arkadaşlık ve samimi ortam sayesinde oluşturulmaktadır. Öğretmenlerin bazıları öğretmenlerin kendilerini diğer öğretmenlerden üstün görmemesinin ve eksik alanlarda dayanışmada bulunmanın rekabet ortamı yerine işbirlikçi bir ortam sunduğunu belirtmektedir. Buna karşın, öğretmenlerin meslektaşlarının uygulamalarını eğitim dışı çıkarlarla ilişkilendirmeleri güvensiz bir ortam yaratarak akademik açıdan iyimser bir ortamın oluşmasını sekteye uğratmaktadır. Bu çalışmadaki öğretmenlerin görüşlerine göre güven ortamını olumsuz etkileyen bir başka etmen de velilerin öğretmenlerin yeterliliğini sorgulamaları, öğretmenin önerilerini göz ardı etmeleri ve öğretmenin öğrenci öğrenmesine ilişkin görüşlerinin gerçeği yansıtmadığını belirtmeleridir.

Introduction

Cross-societal studies of the influence of socioeconomic status (SES) on student achievement show that SES operates differently when the development of the country is considered / based on the level of the development of the country. To illustrate, using PISA's measure of socioeconomic status, Eriksson et al.'s (2021) study which draws upon 600000 students in 77 communities reveal that wealth possessions as proxy for SES has significant effect on student achievement in the least developed countries. In developed countries, however, the number of books at home as a component of SES is positively linked with student achievement (Eriksson et al., 2021). Despite the variations in the ways SES may be conceptualized, its effect on student achievement is still evident. Furthermore Eriksson et al.'s (2021) study has implications for the ways developed countries may differ from developing countries in their approach towards addressing the influence of SES in schools. Thus, mechanisms which help schools cope with low SES conditions in developed countries may also operate differently in low SES schools in developing countries.

As a line of inquiry in school effectiveness research, academic optimism is one of the mechanisms which is shown to be impactful in raising student achievement despite the allegedly insurmountable influence of SES in schools in developed countries (Hoy et al., 2006; Goddard et al., 2000; Bevel & Mitchell, 2012). Academic optimism is conceptualized as a construct that consists of the school properties of collective efficacy, academic emphasis and trust (Hoy et al., 2006). Controlling for SES, academic optimism is also positively linked with students achievement in Flanders (Boonen et al., 2014) and in the Czech context (Straková et al., 2018). In addition, perceived academic optimism is positively linked with student-centered teaching practices (Ngidi, 2012). However, research on the experiences of practitioners, specifically teachers of academic optimism in low SES schools in developing countries is scant. Thus, further research on the lived experiences of teachers in low SES schools in Turkey may provide insightful data on the mechanisms of academic optimism in low SES conditions in developing countries.

Collective efficacy as the component of academic optimism stems from self-efficacy research. The notion of self-efficacy entails a sense of agency in activities individuals pursue. Thus the beliefs regarding one's capabilities to execute a task are within the domain of self-efficacy research (Bandura and Locke, 2003). Since the conception of the term the ways efficacious beliefs influence actual

performance have been widely studied in school effectiveness research. Distinct from self-efficacy yet similar in function and purpose, collective efficacy refers to group belief that the outcomes of their efforts will produce a desired effect in student learning (Bandura, 1997). Collective efficacy is cognitive in nature and thus, its focus is on beliefs and expectations (Hoy, et al., 2006).

Based upon Bandura's (1977) conception of self-efficacy, collective efficacy stems from four distinct components which are called vicarious experience, affective state, mastery experience and verbal persuasion. Mastery experiences bolster the group expectation of effective completion of future tasks through previous experiences of accomplishment in similar circumstances. Although occasional failures may arise, previous accomplishments may offset any incurring negative effects by instilling the belief that continued efforts will eventually succeed. Higher collective efficacy results in higher resilience in the face of impediments (Bandura, 2000). Vicarious experience, on the other hand, presents other individuals' experiences as sources of developing collective efficacy. In contrast with personal experience, it represents knowledge gained through the observation of others' experiences. Despite being a weaker source of gauging efficacy, modeled behavior may form the basis of inferences regarding one's capability of fulfilling a task. Similarly, suggestion from others can persuade one to have faith in their capabilities. This source of collective efficacy is known as verbal persuasion. Finally, affective state also forms the basis for the judgment of one's capabilities as affective reactions to external stimuli may affect how one chooses to respond to threatening situations. In the educational contexts, studies show that as teachers recognize their colleagues' strengths and learn to work as a team, perceptions of collective efficacy develop and yield positive results (Szcześciul & Huizenga, 2015).

In Chinese context, Tam (2015) concludes that teachers' beliefs constitute a vital role in fostering proactive professional development. Teacher awareness of the influence of their beliefs may be enhanced through an emphasis on a reflective stance towards their beliefs (Farrell, 2015).

Variations in levels of student achievement amongst different school were mainly attributed to socioeconomic status before Bandura's research findings which provide evidence that stronger faculty beliefs in the efficacy of their practice leads to higher student achievement (Bandura, 1997). Studies following Bandura's footsteps and using these four sources of collective efficacy as the basis for further research, Goddard et al (2000) conceptualizes collective efficacy as a construct with two dimensions which are known as group competence and task analysis. Using data from an elementary school in an urban setting, Goddard et al's (2000) early work also shows that collective efficacy is related to student achievement. In this light, some studies focused on the role of teacher collective efficacy in team-based efforts such as Professional learning communities. Effectiveness in professional learning communities is linked with the level of perceived collective efficacy in schools. Setting goals collectively and engaging in data-driven analysis are also related to the level of perceived collective efficacy in schools (Voelkel & Chrispeels, 2017).

The second component of academic optimism, *academic emphasis* refers to the extent to which a school's orientation is directed towards student success. Setting high reachable goals, a seriousness in the learning context and strong belief in the students' abilities to success coupled with respect for high achievers are also markers of academic emphasis in schools (Woolfolk-Hoy, 2012). School level

emphasis on student academic achievement contributes to the relationship between school health and robustness. A school level emphasis on academic achievement is an organizational conduct in healthy and robust schools (Licata & Harper, 1999). Drawing on data from 2257 students, Maxwell et al's (2017) study used national assessment scores from national literacy and numeracy as proxy for student achievement and investigated the impact of perceived school climate on student achievement. The results of the study show that school climate perceptions of faculty predicts school achievement. Using TIMSS 2007 and 2011 data, Nilsen and Gustafsson's (2014) study shows that variations in school press on academic success explains the increased science scores in Norway. Serious learning as a marker of academic emphasis entails a well-designed learning environment which promotes student learning. In line with this argument, when compared with the control group, a 9-year-long disciplinary intervention programme resulted in improved student learning in elementary, middle and high schools (Madigan et al, 2016). Academic optimism is also positively related to instructional practices. Teachers who adopt student centered teaching place their belief in students' ability to learn and structure their instructional practices based upon the instructional needs of the students (Ngidi, 2011).

Using a sample of 1083 teachers and principals, Tarter and Hoy's (1988) earlier study shows that principal influence and morale predict teachers' trust in their colleague. Hoy and Tschannen-Moran (1999) define five dimensions of trust which consist of the following: benevolence, competence, reliability, openness, an overall inclination to "risk vulnerability". Their definitions of trust were trust in colleagues, trust in principal and trust in clients.

Controlling for SES, collective trust is shown to have the strongest impact on school effectiveness (Gray, 2016). Hummel et al (2022) acknowledge that promoting parental trust may pave the way for coping with the indelible links between poverty and student achievement. Similarly drawing on a sample of 1001 students and parents from Swiss primary schools, Neuenschwander' (2020) study shows that parent trust mediates SES effects in language teaching. Moreover, parental trust as it pertains to cooperation with teachers has positive implications for student achievement in math and German. Consistent with the findings, Neuenschwander recommends stronger initiatives regarding low SES parent-teacher collaboration to combat the negative impacts of opportunity gap in schools.

Teacher trust along with teacher agency mediates the relationship between learning-centered leadership and professional development in public schools in Kuwait (Alazmi & Hammand, 2021). With a sample of 887 teachers from 78 Omani middle schools, Hendawy Al-Mahdy et al (2021) investigates the nexus relationships between learning focused leadership of principals, teacher professional learning and teacher trust. Results of the study show that principal leadership has direct effect on the professional learning of teachers. Hendawy Al-Mahdy et al. (2021) further indicates that principal leadership that establishes a climate of trust in schools plays a critical role in developing stronger teacher beliefs in the significance of their professional learning for school performance. In the Turkish context, Bostancı and Bülbül (2018) show that teacher trust in school principal predicts academic optimism at the high school level whereas the same connection hasn't been supported at the primary school level. Certain concerns were raised for studies which investigate the multifaceted role trust which is a component of academic optimism plays in school practices. In earlier studies, Hoy and Tschannen-Moran (1999) study recommended more qualitative research to explore the

role trust plays in school effectiveness as their conceptualization of trust and its links to other school factors have been investigated based upon quantitative data. Aforementioned studies show that studies adopting a quantitative research paradigm encompass the majority of research in this area.

With these in mind, academic optimism entails a learning environment that is conducive to student learning with its focus on beliefs, expectations, behaviors and emotional responses in school level practices. As the literature established the significance of academic optimism for school effectiveness, the stakeholders' experiences of the effects of this construct has been mainly investigated through quantitative data as seen in the aforementioned studies in different cultural contexts. Thus the present qualitative inquiry aims to explore the lived experiences of teachers in low SES context with regard to academic optimism.

Method

Qualitative research paradigm is adopted to examine how teachers in socio-economically disadvantaged schools experience academic optimism in their school level endeavors. As lived experiences regarding the phenomenon of academic optimism is the focus of this qualitative inquiry, the study is framed by the descriptive phenomenology research design. Descriptive phenomenology aligns with a methodological approach which promotes maintaining a critical stance towards preconceived notions with openness and reflection. The triad of reflection, openness and self-inquiry helps the researcher gain an awareness regarding how the researcher as a subject influences the mechanisms of research (Sundler et al, 2019). Thus, the research refrains from making judgments on the data based upon prior convictions. Lived experiences of the participants are the main focus of this approach as these experiences are uncovered through maintaining a stance which incorporates a questioning of the previous assumptions.

Participants

It is a common tradition in qualitative studies to utilize purposive selection procedures to explicate the population of interest and use nonprobability techniques to determine the sources of data (Morgan, 2008) Thus, the present study followed purposive selection procedures to frame the population of interest and utilized chain sampling technique to locate and recruit participants. In line with purposive selection procedures, criterion to determine participants was selected based upon the object of qualitative inquiry in the current study. In this light, Hoy et al's (2006) study suggests that academic optimism is a construct that has a positive influence on student achievement mitigating the negative effects socioeconomic status. With this in mind, it is imperative to provide qualitative data on the experiences of teachers in low SES schools to understand practices and processes which foster an academically optimistic approach. The present study, thus, framed the population of interest as the teachers working in socioeconomically disadvantaged school districts in Tekirdag and Istanbul. Since informal networks were readily available to reach out to key teachers which match this criterion, chain sampling technique, also known as snowball sampling technique, was utilized to recruit participants consisting of 20 subject teachers and school counselors working in socioeconomically disadvantaged schools in Tekirdağ and Istanbul during Fall 2015. As part

of chain sampling, eligible participants who agreed to participate in the study were asked if they could give suggestions for other resourceful informants who match the criterion of the study. Chain sampling draws its strength from resourcefulness as it allows the inclusion of mainly key informants (Patton, 1990). The final demographic characteristics of the participants indicate that the year of experience, as it pertains to the teachers recruited, ranged from 1 to 30. Of the 20 participants, two were school counselors. The remaining teachers included 4 math teachers, 5 teachers of English, 4 biology teachers, 2 geography teachers, 2 physics teachers and a chemistry teacher.

Data Collection and Analysis

The present study utilized semi-structured in-depth interviewing to collect data from 20 teachers who worked in state schools in the cities of Tekirdag and Istanbul. In-depth interviewing enables the researcher to carry out one-on-one interviews with a limited number of participants to scrutinize a specific idea, phenomenon or program through the lens of participants (Boyce, 2006). As Brenner (2006) suggests, deductive approach denotes the framework-led construction of interview questions. Hence, the present study employed the theoretical construct of academic optimism as the core construct which framed the interview questions.

Using in-depth interviewing, teachers were interviewed to elicit their responses on practices that maintain academic optimism in their schools. Specifically, teachers were asked to reflect upon their experiences of practices or processes that maintain collective efficacy, emphasis on student achievement and trust in parents and students. As suggested by Boyce (2006) factual information was asked before opinion questions. For example, teachers were asked to describe general practices oriented towards student achievement and collegial learning in the school before probing further into their impressions of these learning activities in relation to themes of academic optimism. Structure of the interview questions also followed an interview formulation as proposed by Brenner (2006). Thus, core themes of the construct of academic optimism were covered by the interview questions and using core themes as a guide, a set of more specific areas of interest such as leadership distribution, school norms, collegial learning, trust in parents and students were probed further according to participant responses. Each interview was audio-recorded and transcribed afterwards. The interviews took place in participants' respective schools between October 10 and December 23, 2015

The present study utilized deductive thematic analysis to analyze the data. Deductive thematic analysis involves a process in which a set of predetermined coding scheme is applied to the data. Braun and Clarke (2021) acknowledge that deductive thematic analysis can be employed when theoretical constructs become the blueprint for further coding and interpretation of the data. The study predominantly employs deductive thematic analysis as the themes and subthemes are conceptualized by the theoretical framework of Hoy et al.'s (2006) academic optimism. Hoy et al. (2006) argue that academic optimism is comprised of school-level collective efficacy, academic emphasis and trust. In this light, the thematic structure of academic optimism is the basis of further interpretation of the data. Inductive thematic analysis is also utilized where coding and theme construction are shaped by the data content (Braun and Clarke, 2021).

Braun and Clarke (2022) recommend a connection between analysis and reflexivity. From this respect, instead of reporting researcher bias, researchers using thematic analysis are encouraged to incorporate researchers' reflection of the lived experiences of the participants. Current study uses personal reflexivity of the researcher as part of the coding and meaning making process which lead to theme construction.

Findings

Collective Efficacy

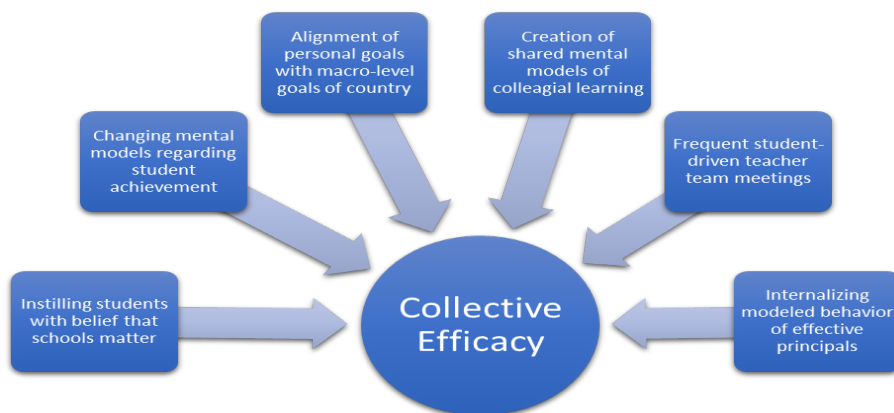


Figure 1. Teacher collective efficacy

Teachers working at low socioeconomic (SES) students mainly report that students in these schools consider school specifically a place of social engagement rather than a place of academic learning. In this light, teachers across all career phases indicate that most students are unaware of the opportunities their learning may bring in the future and thus, they have problems adapting to their school. A change in student beliefs is the first step that should be taken for improved student learning to take place. For them, academically optimistic school culture can only be built after students are instilled with the belief that schools have meaning for students' future. With this in mind, G13, a history teacher with 16 years of experience acknowledges the following:

"We need to adapt the student to the school... our first aim is to enable the student to feel connected to the school. Because they do not feel connected to the school... only after we accomplish this aim, we will try to spark/increase their interest in their learning."

In terms of improving teachers' perception of collective efficacy, teachers in the present study indicate that teacher and student commitment needs to be addressed from a different angle. Instead of focusing on student achievement as the main ingredient and the ultimate goal of teaching, teachers are encouraged to be committed to their teaching practice with a focus on incremental progress in student learning. Commitment that binds a nation's macro level goals with teaching

practice is what brings about optimistic approach towards the efficaciousness of collegial efforts. A teacher, in this light, comments that

“ We need commitment, so if your sense of commitment is similar, (it doesn't have to be the same) we can learn from each other. In the end, even if we hold separate ideological beliefs, we should share the goal of serving the nation. Look, beliefs hold the power... the belief that you can change things...” G14.

Participants also shed light on the conditions that are required for mental models that motivate collegial learning and collective endeavors for academically optimistic culture within schools. Although teachers may not share the same outlook towards life, shared mental towards the ultimate success of students bind teachers towards their collective goals to “change for the better”:

*“For example, the people I get along with, or rather the teachers I exchange ideas with, do not have my political and religious thoughts in common. (When you work with people with different beliefs than your own) it can create prejudice, for example, some people would criticize me for working with teachers who have a different mindset, they would ask “why are you talking with these people?” ... because I saw this in that person, I saw the struggle to change something.”*G14

Goddard's (2000) task analysis as a component of collective efficacy is also reported by teachers in this study as a mechanism of maintaining positive beliefs regarding the success of their practices. In this light, teachers in the present study review the outcomes of their practices and they note that when student achievement is at stake, they engage in a collegial dialogue in which they generate solutions based upon the review of the problematic case. The situation becomes evident in collegial problem-solving discussions which cater for the academic needs of the students with special needs:

“We have students with special education needs. Last year my colleague took on the ones in the 9th grade. Previously, he taught the 12th graders. He didn't know how that process worked because so far, he had always dealt with 11th and 12th graders. When it comes to the new students with special needs, he asked me what he needs to do in the 10th grade and we worked together.” G2

In the present study, teachers who are optimistic about student success believe that their endeavors matter, and they rely on collegial learning in and out of the school to sustain a sense of efficaciousness. Specifically, novice teachers keep contact with their friends from university and with their high school teachers for specific areas of difficulty. Novice teachers use social media to compensate for the lack of collegial learning in their schools. Social media appears to appease feelings of collegial loneliness and insecurity:

“When necessary, there are great groups on Facebook, I write there and try to find a way to find a solution” G1

Bandura's *vicarious experiences*, which derive from an observation and internalization of the modeled behavior as part of a source of collective efficacy, are also noted in the form of implicit mentoring in the present study. A novice psychological counselor of 2 years delineates her observation of school principal's communication strategies as a motivation for improving her practice:

“ My principal values people... Sometimes a very angry parent can come to see you... but I can't always stay calm, and I could give (abrupt) reactions instead of calmly saying “You don't have the right to behave like this.” It is more appropriate to try to calm them down, I think. I can say that this is what I learned from observing my principal.” G2

Teachers in the present study develop their own self-mechanism against non-optimistic influences by claiming an individual ownership on students' achievement and by disregarding the negative situations surrounding their own classroom. A teacher of 5 years of experience, G3 sustains optimism by becoming more individualistic and by focusing on her personal accomplishments with her students:

“For example, my previous 12th grade students, although they did not get into a good university, they still managed to find a spot. They say that without me, they wouldn't have achieved it, which motivates me. I can look optimistically to the future”

G8 similarly acknowledges the following:

“My optimism is not affected. Another teacher closing themselves off and hindering their own professional development is not of concern to me If my students are successful, it is my success,”

Collaborative tasks do not always result in academically optimistic outlook. When a teacher sees that others work as much as she does, she takes on a positive approach towards improving educational activities. However, if she collaborates with a colleague whom she considers incompetent, the frustrations grow to the point where the teacher decides to work alone.

Academic Emphasis

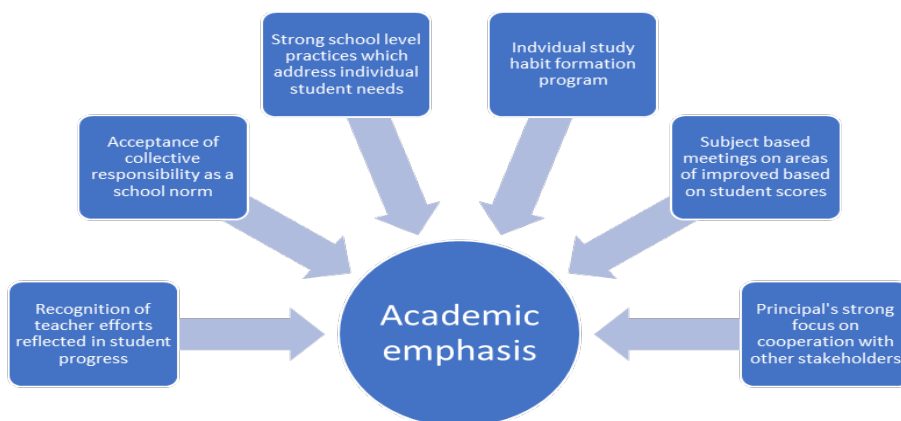


Figure 2. Academic emphasis

A novice teacher takes on a more optimistic outlook on student achievement when she sees that what she implements in her practices matters:

“When I saw a student who never stood out receive a certificate of appreciation, and when I saw a student receive a certificate of recognition, I thought, ‘It must be because they’re working hard.’ Seeing that I was able to make an impact really made me very, very happy.” G2

She acknowledges that the fact that her initiative results in incremental progress is a sign that she can make a difference in students’ academic lives:

“During my group study period, I received such good feedback the students’ progress. I would start each week by asking questions about their study habits. Some started working half an hour a day, then an hour a day, which motivated me even more. At the end of the group study period, I asked them to write feedback and they said very nice things. I can say that the most impactful and important thing for me was the outcome of my study group.”G2

Teachers across all career phases indicate that progress in student scores is a motivating indicator of their success as teacher and student success in national exams as a strong indicator of academic press in their schools. Teachers who view student test scores as the major indicator of student achievement participate in content-based team meetings. Student scores are negotiated between the teachers and teachers engage in discussions to determine areas of improvement. Hence, data based- discussions amongst teacher teams also lead to collegial dialogue which sets the tone for an environment that is conducive to learning. A math teacher of 16 years of experience acknowledges the following about their content-based team meetings:

“We analyze the student data to determine how much learning has been accomplished based upon the percentage of correct answers. Data analysis gives us the opportunity to see which areas I have accomplished our learning goals and which areas need improvement. Everyone in our school shares their results with each other to seek advice” G14

Such collective activities that are a part of collegial learning occur mainly amongst teachers whose content area is in hard sciences according to participants’ views. However, G11, a geography teacher of 12 years of experience, also delineates the following school-level practice in which students with low academic achievement are assigned with a mentor teacher and a school counselor:

“Every teacher in the school took on a student and dealt with this student’s problems. They also coordinated with other teachers during this process. I mean, officially a mentor teacher....in addition to the school counselor was selected. most of those students, out of 7-8 students, 5-6 of them survived, and they continue their education well. That was a positive outcome.”

A school counselor, G2, on the other hand, indicates that she created an initiative which is called academic support programme which features a developmental approach to student learning which concentrates on student progress. In addition to data-driven discussions,G14 a mathematics teacher of 16 years launching study groups to help low achievers gain more efficient study habits proved to be effective in creating a serious learning environment:

“During my group study period, I received such good feedback the students’ progress. I would start each week by asking questions about their study habits. Some started studying half an hour a day, then an hour a day, which motivated me even more. At the end of the group study period, I asked them to give

feedback and their comments were very motivating. I can say that the most impactful and important thing for me was the outcome of my study group.”

In a vocational high school in which low achievers encompass a higher percentage of students, teachers conduct subject based meetings in which they determine areas of improvement:

“For example, the mathematics department at school. A group that sets as an example in this regard. They really hold teacher team meetings, not only on paper, but also in practice. What can we do for children? Our high school has a problem because it is a vocational high school. Our university placement rate is very low. So, they ask questions regarding our success in university entrance exam” G1.

All teachers work together when there are meetings and competitions. I think that such activities have a positive effect on students and teachers.

Teachers indicate that principals’ leadership contributes to the formation of collegial learning as schools’ collective property. Principals facilitate taking collective responsibility for student achievement to become a school norm:

Teachers in the current study delineate how leadership evokes a school norm of supportive behavior among colleagues. Moreover, school administrator’s efforts to motivate teachers through individual consultations and bringing role models to school also signal an emphasis on student needs:

“Our principal did everything he could to persuade teachers to take part in cram courses. Despite the monetary incentive, teachers do not want to spend the weekend at school. Of course, these are personal choices...but the administrator still does his best to persuade them. Why? To increase student success.” G8

“We are in contact with counselling centers. They visit the school and give seminars, we try to bring people who can be role models for our school, our principal arranges these activities” G11.

Trust

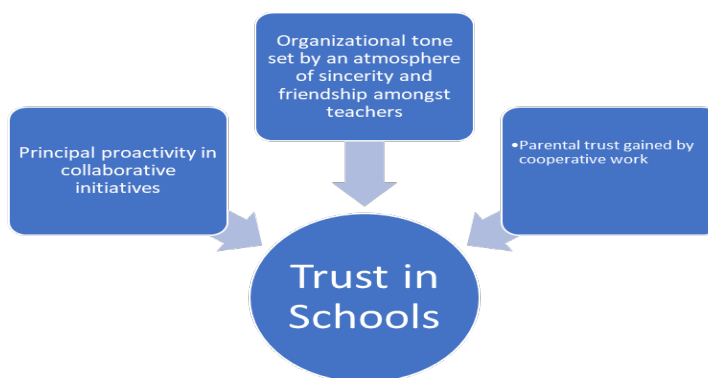


Figure 3. Trust in schools

The participants in the present study explicate that the trusting relationships in low SES schools stem from an atmosphere of sincerity and friendship. Moreover, an emphasis on cooperation

rather than competition in the school is also seen as a way of bonding between teachers for student achievement. Whereas participants with over 20 years of experience indicate receiving help from inexperienced teachers in the use of technology in the classroom as a sign of trusting their colleagues' competence, novice teachers who work with colleagues who are within their age range elucidate supportive behavior as a way of maintaining a sense of security in the school. In this light, these views are evident in the following:

"I trust them...so far, we have all struggled to make the school a place that is conducive for learning, there is a sense of friendship, sincerity for each other. We don't hold grudges for each other, for example, teachers don't think of themselves as better than their peers... there isn't much of an age difference, so we do not have any problems. We are trying to be supportive each other." G5

"Because there is a strong sense of friendship, I feel strong rather than lonely" G1

A teacher with 16 years of teaching experience, G14 conclude that a "common love for the nation, the society brings two teachers together to teach". He further explains that "I even spent lunch time with students solving problems. Other teachers saw it differently"

Teachers who lack trust for their peers often see teacher who provide extra assistance to students as someone with an ulterior motive. These teachers also see student efforts to learn more as a type of "extortion" of good grades. G11 similarly gives the example of an assault that diminishes feelings of security in their school as a factor that decreases trust in collective resilience in low SES schools:

"There are teachers who try to leave the school There are teachers who try to leave because of the school environment, there are teachers who make others nervous of their prospects in the school... because of the assault that took place last year."

When it comes to parental involvement in school-level decisions, teachers communicate parental distrust in low SES schools. Teachers note that parents question their competence in the teaching practice, disregard their suggestions and shows signs of distrust in teachers' decisions for improved student learning:

How much do the parents trust the teachers, I think there are problems there. I don't believe they listen to my suggestions, and they don't see us as competent enough.

I don't believe I have any influence over parents... maybe it's because we always call them for events like disciplinary actions but parents say "You wish to expel my child from school" G2

In recent years, teachers don't want to take risks... since parents can complain of teachers for minor issues. Let's say that the teacher wants to allocate extra time beyond class hours to improve student scores, but the parents may file a complaint for this practice. G1

As evident in a school counselor's responses, other stakeholders are also involved in the school decisions to fortify trust between school administration, teachers and parents:

For example, we had a student who wanted to drop out of school...her parents didn't want to send her to school because she was a girl. I and our principal reached out to the directorate of education; that was the only solution we could find. We finally convinced the parents. G2

Discussion and Conclusion

The present study aimed to explore how teachers understand and develop academic optimism in low SES schools. Participant responses show that teacher and student beliefs in their capabilities shape their efforts in school. Although poor student achievement appears to be the main demotivator, teachers taking a developmental approach focus on the incremental increase in student learning and regulate their motivation. Some teachers close off themselves from external stimuli and focus on their personal accomplishments to ward off negative external influences to maintain their optimism. Teachers believe that an academically optimistic strategy regarding fostering collective efficacy involves helping students change their negative beliefs towards school.

Teacher perception of student achievement and learning direct their instructional strategies. Teachers who believe that test scores are the main indicators of learning engage in data-driven decision making in teams and they review student data to determine the areas of improvement. Similar practices such as the formation of professional learning communities foster collective efficacy and help teachers sustain a sense of collective responsibility (Olivier & Hipp, 2006). Teachers who take a developmental approach create one-on-one programs that cater for the individual needs of the students. Both approaches help teachers maintain an academically optimistic outlook. Previous studies conducted in lower SES schools underscored the contribution of teachers' sense of meaning to teaching performance which also contributed to student resilience (Lavy & Ayuob, 2019).

Schools that emphasize an academic orientation initially set the organizational tone required for serious learning. Teachers in that respect allude to the efforts of their colleagues and also the efforts of the principal as the main components of academic resilience. Whereas novice teachers seek help from their high school teachers and utilize social media for professional purposes when there is little collegial learning in their schools to help them sustain an academic focus, more experienced teachers engage in data-driven discussions with their colleagues. Experienced teachers also set the example to go extra mile for student success. When student achievement is at stake efforts to maintain an academic focus extend beyond the schools walls as some teachers visit student homes to discuss student learning with parents.

The achievement oriented normative press is mainly set by the principal according to respondents in the present study. School principals evoke feelings of respect in teachers which leads to a focus on professional development on the teacher's side. In an early work, Simpson (1976) investigates the role of feelings of concern and pleasure in teacher school administrator relationships and concludes that "leadership" and "support" are two factors that evoke feelings of pleasure. Positive relationships between teacher and principals also have positive influence of teacher commitment (Price, 2011). More recently, studies on respect in teacher-principal interaction determine positive communication and self-development as indicators of respectful teacher behaviors (Güngör et al, 2013)

The present study provides examples of the ways respect can be used effectively in verbal persuasion. As it is seen, evoking feelings of respect in faculty paves the way for persuading them to take on collective responsibility. Similarly, verbal persuasion in the form of talk is also shown to be an effective way of strengthening perceptions of teacher self-efficacy and encouraging risk-taking in teachers' practices (Szczesniul & Huizenga, 2015).

Also, timely interferences by principals to persuade teachers to take on more teaching tasks to improve student learning are also reported. With regard to the type of leadership, distributed leadership and social justice leadership are leadership types that have been linked with developing academic optimism (Thien & Chan, 2020; Feng & Chen, 2019). The current study provides qualitative data to explore academic optimism in contrast with the majority of studies in this field. Results of the present study further show that teachers feel empowered through principal's actions without any reference to a specific leadership distribution. Although early studies show that trust in principals isn't linked with student success (Woolfolk-Hoy, 2012), the current study shows that principals may exhibit implicit mentoring behaviors that teachers observe and internalize to sustain a sense of collective efficacy. Recognition of teacher achievements by the principal can signal a supportive atmosphere which cultivates a sense of collective efficacy (McGuigan & Hoy, 2006).

A sense of friendship and sincerity reign in schools where teachers adopt an optimistic outlook towards student achievement. Such schools are characterized by their focus on cooperation and supportive behavior. In low SES schools, physical security is an issue that needs to be addressed. Teachers in the current study indicate that fears of assault drive teachers to take on teaching posts in other regions. Parental distrust is also an area of concern for teachers in low SES schools. Teachers note that although they set disciplinary norms to model positive student behavior, parents may see these norms as excuses for expelling certain students which problematic behavior.

When school level decision making fails, school principal working cooperatively with teachers involve other stakeholders such as national directorates of education to solve student problems and gain trust from parents. The role trust plays in district leadership is relatively a new area of research. Recent research shows that trust in district leadership forms a source of support for teachers (Adams, 2020). The present study shows that building trusting relationships with parents to more optimistic prospects can be achieved by initiating a stronger contact with district leadership. As a newer line of inquiry, further research could explore possible links between trust in district leadership and academic optimism. Furthermore, teachers in the present study note that parents tend to question teachers' competence in their practices which further leads to a broken communication during teacher -parent meetings. In line with the participants' impressions in the current study, previous studies show that optimistic parents are more satisfied with their child's educational institution and indicate that teachers' practice is a strong support for cultivating students' capabilities (Raty & Kasanen, 2016).

The current study shows that principals set the example for teachers and students in their schools. Despite the impediments it is imperative that school leaders reinforce collaborative collegial dialogue in their schools to help teachers and student maintain a positive learning environment (Smith &

Hoy, 2007). School leaders should be aware of the teacher dynamics in their schools and regularly organize collegial meetings to sustain a sense of community.

References

- Adams, C. M. (2020). Teacher trust in district administration: An overlooked relational support for teachers. *Journal of School leadership*, 30(2), 127-145.
- Alazmi, A. A., & Hammad, W. (2021). Modeling the relationship between principal leadership and teacher professional learning in Kuwait: The mediating effects of Trust and Teacher Agency. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432211038007.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman Company
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87.
- Bevel, R. K., & Mitchell, R. M. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. *Journal of Educational Administration*.
- Boonen, T., Pinxten, M., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3-24.
- Bostancı, A. B., & Bülbül, S. (2018). Do the teachers' organizational trust levels predict their academic optimism?. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2626-2634.
- Boyce, C., & Neale, P. (2006). *Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input* (Vol. 2). Watertown, MA: Pathfinder international.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47.
- Brenner M. (2006). Interviewing in educational research. In Green J., Camilli G., Elmore P., Skukauskaiti A., GraceLawrence E. (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Erlbaum Associates.
- Cheung, G. W. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-
- Eriksson, K., Lindvall, J., Helenius, O., & Ryve, A. (2021, November). Socioeconomic status as a multidimensional predictor of student achievement in 77 societies. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 464). Frontiers.
- Farrell, T. S., & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language teaching research*, 19(5), 594-610.
- Feng, F. I., & Chen, W. L. (2019). The effect of principals' social justice leadership on teachers' academic optimism in Taiwan. *Education and Urban Society*, 51(9), 1245-1264.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. doi:10.3102/00028312037002479
- Güngör, S., Aydın, İ., Memduhoğlu, H. B., & Oğuz, E. (2013). Respect in principal–teacher relations at primary schools in Turkey. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(10), 1349-1372.
- Hendawy Al-Mahdy, Y. F., Hallinger, P., Emam, M., Hammad, W., Alabri, K. M., & Al-Harhi, K. (2021). Supporting teacher professional learning in Oman: The effects of principal leadership, teacher trust, and teacher agency. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432211064428.
- Hong, F. Y. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, 43(2), 165-185.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School leadership*, 9(3), 184-208.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), 425-446.
- Kirby, M. M., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 542-562.
- Lavy, S., & Ayuob, W. (2019). Teachers' sense of meaning associations with teacher performance and graduates' resilience: A study of schools serving students of low socio-economic status. *Frontiers in psychology*, 10, 823.
- Licata, J. W., & Harper, G. W. (1999). Healthy schools, robust schools and academic emphasis as an organizational theme. *Journal of Educational Administration*.
- Madigan, K., Cross, R. W., Smolkowski, K., & Strycker, L. A. (2016). Association between schoolwide positive behavioural interventions and supports and academic achievement: A 9-year evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 22(7-8), 402-421.
- Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in psychology*, 8, 2069.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and policy in schools*, 5(3), 203-229.
- Morgan, D. (2008). Probability sampling. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 681). SAGE Publications.
- Neuenschwander, M. P. (2020). Information and trust in parent-teacher-cooperation: Connections with educational inequality. *Central European Journal of Educational Research*, 2(3), 19–28.
- Ngidi, D. P. (2012). Academic optimism: An individual teacher belief. *Educational Studies*, 38(2), 139-150.
- Nilsen, T., & Gustafsson, J. E. (2014). School emphasis on academic success: exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM. *Educational Research and Evaluation*, 20(4), 308-327.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85.
- Räty, H., & Kasanen, K. (2016). Educational optimism among parents: A pilot study. *Educational Studies*, 42(5), 446-449.
- service teachers. In *The Australian Educational Researcher*, 35, pp. 103-123.

- Simpson, T. A. (1976). Teacher-principal interaction leading to feelings of concern or pleasure. *Australian Journal of Education*, 20(2), 160-168.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of educational administration*, 45(5), 556-568.
- Song, K. (2022). Well-being of teachers: The role of efficacy of teachers and academic optimism. *Frontiers in Psychology*, 12, 831972.
- Straková, J., Simonová, J., & Greger, D. (2018). Improving mathematics results: does teachers' academic optimism matter? A study of lower secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3), 446-463.
- Szczesiul, S. A., & Huizenga, J. L. (2015). Bridging structure and agency: Exploring the role of teacher leadership in teacher collaboration. *Journal of School Leadership*, 25(2), 368-410.
- Tam, A. C. F. (2015). Exploring teachers' beliefs about teacher learning in professional learning communities and their influence on collegial activities in two departments. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 422-444.
- Tarter, C. J., & Hoy, W. K. (1988). The context of trust: Teachers and the principal. *The High School Journal*, 72(1), 17-24.
- Thien, L. M., & Chan, S. Y. (2022). One-size-fits-all? A cross-validation study of distributed leadership and teacher academic optimism. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 43-63.
- Voelkel Jr, R. H., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 28(4), 505-526.
- Woolfolk Hoy, A. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator*, 47(2), 91-100.
- Zhou, Y. (2019). Collective teacher efficacy: An introduction to its theoretical constructs, impact, and formation. *International Dialogues on Education Journal*, 6(2).

Müdür Yardımcıları Mesleklerini Nasıl Algılıyorlar? Bir Olgubilim Araştırması

How Do Vice Principals Perceive Their Profession? A Phenomenological Research

İbrahim Hakan KARATAŞ 

Öz

Okulların etkililiği, yönetim süreçlerinin iyileştirilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Müdür yardımcıları, okul yönetiminin işlevsel ve tamamlayıcı bir unsuru olarak okulların etkililiğinin artırılmasında önemli bir aktördür. Buna rağmen müdür yardımcılığı görevi, birçok öğretmen tarafından tercih edilmeyen, cazibesi düşük bir görev olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmada müdür yardımcılığı görevinin, müdür yardımcıları tarafından mesleki tatmin, rol ve pozisyon bakımından nasıl algılandığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bir olgubilim çalışması olarak tasarlanan bu araştırmada karma yöntem türlerinden eşzamanlı üçgenleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma İstanbul'un Üsküdar ve Pendik ilçelerindeki 174 müdür yardımcısının katılımı ile yürütülmüştür. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 44 maddelik likert tipi anket ile bir adet açık uçlu sorudan oluşan bir anket ile eşzamanlı fakat bağımsız olarak toplanmıştır. Nicel veriler ortalama ve standart sapma; nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, her iki bulgu türü karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda müdür yardımcılarının, müdür yardımcılığını, mesleki tatmin, rol ve pozisyon bakımından uzun vadeli sürdürülebilir bir görev olarak algılamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Müdür yardımcılığının, okul için vazgeçilmez işlevi göz önünde bulundurulduğunda yetkinlik, özlük hakları ve pozisyon bakımından güçlendirilmesi mesleki tatmin, işlevsellik ve statü bakımından güçlenmesini sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Müdür yardımcılığı, mesleki tatmin, mesleki yetkinlik, mesleki sürdürülebilirlik.

Abstract

The effectiveness of schools is directly related to the improvement of management processes. As a functional and complementary element of school management, vice principals are an important actor in increasing the effectiveness of schools. Nevertheless, the vice-principal position is regarded

* Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, E-posta: ihkaratas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5569-014X

as a low-attractive position that is not preferred by many teachers. In this study, it is aimed to reveal how the vice-principal position is perceived by vice-principals in terms of professional satisfaction, role and position. In this research, which was designed as a phenomenological study, simultaneous triangulation method, one of the mixed method types, was used. The research was conducted with the participation of 174 vice principals in Üsküdar and Pendik districts of Istanbul. Data were collected simultaneously but independently with a 44-item Likert-type questionnaire developed by the researcher and a questionnaire consisting of one open-ended question. Quantitative data were analyzed using mean and standard deviation; qualitative data were analyzed using content analysis and both types of findings were examined comparatively. As a result of the study, it was found that vice principals did not perceive vice principalship as a long-term sustainable task in terms of professional satisfaction, role and position. Considering the indispensable function of the vice-principalship for the school, strengthening it in terms of competence, personal rights and position will strengthen it in terms of professional satisfaction, functionality and status.

Keywords: Vice principalship, professional satisfaction, professional competence, professional sustainability.

Giriş

Okul müdür yardımcılığı, okul yönetiminin tamamlayıcı ve işlevsel bir unsurudur (Hess, 1985; Rintoul & Bishop, 2019; Yiğit & Ağalday, 2022). Müdür yardımcılığı, okulların gündelik işleyişlerinde, okul toplumunu oluşturan tarafların etkileşiminde, okulun ileriye dönük hedef ve planlamalarında kritik bir pozisyonudur (Oleszewski vd, 2012; Schermuly vd, 2011). Okul müdür yardımcılığı, okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar için etkileşim merkezi işlevi görmektedirler (Pont vd, 2008). Müdür yardımcılığı, bu kritik durumu sebebiyle, okul yönetiminin aldığı kararların etkili biçimde gerçekleştirilmesinde, öğretmenlerin ve diğer çalışanların motivasyonunda, veli katılımında ve dolayısıyla öğrenci başarısında önemli bir etkiye sahiptir (Garrett, 1999; Grawski, 1978).

Okulun işleyişindeki anahtar pozisyonda olan müdür yardımcılarının, müdür yardımcılığını algılama biçimleri, üstlendikleri görevi etkili ve başarılı biçimde yerine getirmelerine etki edebilir. Kendilerini, görevlerini, pozisyonlarını ve geleceklerini algılama biçimleri, göreve bağlılıklarını, görevi sürdürme motivasyonlarını, görevin gerektirdiği yetkinliklere sahip olma isteklerini etkileyebilir. Müdür yardımcılığının nasıl algılandığının çözümlenmesinin okul yönetimi bakımından da olumlu etkileri olacaktır. Okullarda bir liderlik takımı bilinci oluşması okul yönetiminin etkililiğini arttıracaktır. Okul liderlik takımlarının önemli bir üyesi olan müdür yardımcılarının, kendilerini algılama biçimleri liderlik takımının gücünü etkileyebilir. Son olarak müdür yardımcılığının müdür yardımcılar tarafından algılanışının, müdür yardımcılığının doğasını anlamak, müdür yardımcılarını yetiştirmek, seçmek ve meslek içinde desteklemek bakımından yararlı sonuçlar sunacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de okul müdür yardımcılarının, müdür yardımcılığı görevini mesleki tatmin, rol ve statü bakımından nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmaktır. Okul müdür yardımcılarının, müdür yardımcılığı görevini algılama biçimlerinin ortaya çıkarılması, görevin doğasını anlamayı kolaylaştıracaktır. Böylece müdür yardımcılığı görevinin net olarak tanımlanması,

müdür yardımcılarının hizmet öncesi ve hizmet sırasında yetiştirilmesi ve mesleki motivasyonlarının sağlanması bakımından yol gösterici sonuçlar ortaya çıkarması beklenmektedir. Bu amaçla aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Müdür yardımcıları, müdür yardımcılığı görevinden ne düzeyde *tatmin* olmaktadır?
2. Müdür yardımcılara göre müdür yardımcılığı *rolünün* kapsamı nedir?
3. Müdür yardımcılara göre müdür yardımcılığının *pozisyonu* nedir?

Kavramsal Çerçeve

Müdür yardımcılığı görevinin, eğitim ve okul yönetimi literatürü bakımından hak ettiği ilgiyi göremediği araştırmacıların kabul ettiği bir gerçektir (Glanz, 1994, Harvey, 1994, Kaplan & Owings, 1999; Marshall & Hooley, 2006; Ribbins, 1997). Müdür yardımcılığı mevzuat, bürokrasi ve örgütsel yapı bakımından da okul müdürlüğünün ve öğretmenliğin gölgesinde kalmaktadır (Hartzell, 1993). Müdür yardımcılığı, ara yöneticilik olarak kabul edilmektedir. Müdür yardımcılığının ara yöneticilik niteliği, akademik ve yasal bakımdan arada kalmasına yol açmış olabilir. Nitekim, müdür yardımcılığı ve müdür yardımcılarını ele alan araştırmaların önemli bir kısmının, okul yöneticiliğine geçiş, nitelikli okul yöneticisi yetiştirme, okul yöneticisi eksikliğini gidermeye yönelik çözüm arayışı kapsamında ele alınıyor olması (Oleszewski, vd. 2012), müdür yardımcılığının araştırmacılar nezdinde ağırlıklı olarak bir geçiş görevi olarak algılandığını göstermektedir.

Bu araştırmada okul müdür yardımcılığının, müdür yardımcıları tarafından algılanış biçiminin analiz edilmesi amaçlandığı için, okul müdür yardımcılığının rol ve işlevi, statüsü ve mesleki tatmin düzeyi açıklanacaktır.

Rol ve işlev bakımından müdür yardımcılığı

Müdür yardımcılığı, rol ve işlev bakımından muğlak bir pozisyonudur. Okulların temel görevi eğitim öğretim olmakla birlikte, okuldaki gündelik işleyiş, eğitim öğretim dışında çeşitli ve farklı işlerin yerine getirilmesini gerektirir. Bütçeden disipline, ulaşımdan beslenmeye çok geniş bir yelpazedeki bu çeşitlilik, müdür yardımcılığı görevinin doğasını, işlevini ve pozisyonunu anlamayı da güçleştirmektedir. Müdür yardımcılığı görevini rol ve işlev bakımından inceleyen araştırmalar, okul yöneticilerinin belgelerde yazılı, belirlenmiş rol ve işlevleri yanında fiili, doğaçlama görevlerini de ortaya çıkarmaya çalışmaktadırlar. Bu araştırmalarda müdür yardımcılarının görev çeşitliliğine dikkat çekmektedir (Garrett, 1999; Ghasemzadeh, vd. 2017; Hartzell, 1993).

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 79-83. maddelerinde müdür yardımcılarının görevleri sıralanmaktadır. Adı geçen yönetmelikte müdür yardımcılığı, *müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı, teknik müdür yardımcısı, koordinatör müdür yardımcısı ve pansiyonlu okul müdür yardımcısı* olmak üzere 5 farklı ad altında tanımlanmış ve her görev alanına ilişkin görev yetki ve sorumluluklar sıralanmıştır. Müdür başyardımcılarının *eğitim ve öğretim, yönetim, rehberlik ve denetim* görevleri sıralanırken müdür yardımcılarını için *eğitim ve öğretim ile yönetim* görevleri; mesleki ve teknik liselerde teknik öğretmenler arasından görevlendirilen teknik müdür yardımcısının döner

sermaye işlemlerinin yürütme görevleri; koordinatör müdür yardımcısının uygulamalı okullarda ağırlıklı olarak staj vb. süreçlerle ilişkili olarak işletmelerle ilişkilerin yürütülmesi görevleri; ve pansiyondan sorumlu müdür yardımcısının *yatılılık, bursluluk ve sosyal yardımlarla ilgili iş ve işlemleri yürütme* görevleri sıralanmıştır. Müdür yardımcılarının görev, yetki ve sorumluluklarının sıralandığı kısımda müdür yardımcılarının genel olarak *öğrenci, personel, tahakkuk, ayniyat, yazışma, eğitici etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler* gibi görevleri yürütmekle görevli oldukları belirtilir. Bu denli görev çeşitliliği olmasına rağmen müdür yardımcılarının seçiminde, teknik müdür yardımcısı dışında, herhangi bir ayırıcı özellik aranmamaktadır. Diğer taraftan müdür yardımcılarının teknik, koordinatör ve pansiyondan sorumlu müdür yardımcısı dışında diğer görevleri ile ilgili bir tanımlama sınırlaması da yoktur. Müdür yardımcılarını, ilgili yönetmeliğe göre müdürün verdiği görevleri yapar ve müdüre karşı sorumludurlar (MEB, 2016).

Müdür yardımcılarının rol ve işlevlerine yönelik araştırmalarda da müdür yardımcılarının belirgin bir görev tanımının olmadığı (Ghasemzadeh, vd. 2017), okul müdürünün verdiği görevleri yapmakla yükümlü olduğu, görevlerinin *çeşitli, parçalı ve anlık* olduğu belirtilmektedir. Her ne kadar müdür yardımcılarının öncelikli görevi eğitim ve öğretim işleri olarak beklense de müdür yardımcılarının yönetim ve disiplin görevlerine odaklanmak zorunda oldukları belirtilmektedir (Barnett, vd. 2012). Bukoski ve arkadaşlarına göre (2015) okul müdür yardımcılarının temel görevlerinden biri de *toplum liderliği* görevidir. Toplum liderliği görevinin yanında öğretmenler için *öğrenme toplulukları oluşturma, teknoloji liderliği, okul paydaşları ile etkili iletişim kurma, öğretmenleri yönlendirme ve motive etme, öğrencilere mentorlük ve rehberlik etme* gibi görevleri de yürütmek durumunda olduklarına vurgu yapmaktadır. Bu karmaşık rolleri ile müdür yardımcılarını pozitif bir okul iklimi oluşturulmasında okul yöneticisinin en önemli yardımcılarındırlar (Hilliard & Newsome, 2013).

Posizyon bakımından müdür yardımcılığı

Müdür yardımcılarının kurumsal pozisyonları da belirgin değildir. Çoğunlukla öğretmenlikten gelen müdür yardımcılarını, eğitimcilikten yöneticiliğe geçiş yaparlar. Bu geçiş sürecinde uyum sorunları yaşanmaktadır. Uyumlanmanın ardından görevin kapsamının genişliği, pozisyonu net olarak tanımlamayı güçleştirmektedir. Görev tanımı net olmayan müdür yardımcılarını pozisyon bakımından da belirsizlik içindedirler (Abrahamsen, 2008). Okul müdür yardımcılarının genel olarak eğitim ve öğretim işleri ile yönetim işlerinden sorumlu oldukları yukarıda belirtilmişti. Ancak zaman zaman bu görevin denetim ve rehberlik, toplum liderliği, öğrenme topluluğu liderliği, disiplin, bütçe, yazışmalar ve bürokrasi gibi birçok farklı görevi yerine getirmeyi gerektirmesi pozisyonlarındaki belirsizliği artırmaktadır. Müdür yardımcılığı, öğretimsel liderlik, yöneticilik, uzmanlık, mentörlük, memurluk gibi rol ve statüsü farklı pozisyonlar olarak tanımlanabilmektedir (Bukoski, vd., 2015).

Bu muğlaklığı anlamaya yönelik analitik bir çaba olarak Wong, (2009) müdür yardımcılığının statüsünü okul müdürü ile ilişkiler bakımından *yardımcı, usta/çırak ve partner* olmak üzere üç kategoride ele almaktadır. Yardımcı yönetici olma statüsü, örgütsel yapıdaki hiyerarşiye karşılık gelirken, partner olma durumu, eş statüye işaret etmektedir. Bu durumda paylaşılan liderlikten söz edilebilir. Usta-çırak ilişkisinde ise yöneticilik görevlerinin belli bir düzen ve anlayış çerçevesinde

aktarıldığı, öğrenildiği ve geliştirildiği bir statüyü ifade eder. Müdür yardımcılarının statüsü öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşları bakımından da farklılaşmaktadır. Abrahamsen'a (2018) göre, müdür yardımcılarının, idari görevlerden eğitim liderliği görevinin ağır bastığı bir pozisyona doğru evrildiğine, öğretmenler bakımından denetim, kontrol rolünden öğretmenle okul yöneticisi arasındaki aracı pozisyonlarının pekiştigiğine dikkat çekmektedir. Diğer taraftan okul müdür yardımcısının okulda lider takımının bir üyesi mi olduğu yoksa teknik ve destek personel takımının bir üyesi mi olduğu tartışılmaktadır (Hess, 1985; Pont, vd. 2008).

Mesleki tatmin bakımından müdür yardımcılığı

Müdür yardımcılığı, mesleki tatmin bakımından da üzerinde durulması gereken bir görevdir. Müdür yardımcılığı görevinin tanımının net olmaması, parçalı, anlık ve çeşitli olması müdür yardımcılığı görevinden tatmin duygusunu etkilemektedir. Kendisi de bir müdür yardımcısı olan ve müdür yardımcılarının mesleki tatminlerine ilişkin ilk araştırmalardan birini yapan Garawski'ye (1978) göre müdür yardımcılarının görevden tatmin duygusunu en çok etkileyen unsurların başında öğretmen değerlendirme ve eğitim-öğretime ilişkin görevler gelmektedir. Bunların içinde ise öğrenciler üzerindeki olumlu etki oluşturma ön plana çıkan etken olmuştur (Pollock, vd. 2017). Yine müdür yardımcılarının sorumluluk alma, görevin algılanan önemi ve takdir yetkisine sahip olma gibi parametreler de görev tatminlerini artırmaktadır. Garawski'ye (1978) göre yıllar önce müdür yardımcılarının mesleki tatminsizliklerine sebep olan durumlar bugün için de geçerlidir: Düşük ücret, uzun çalışma süresi, bürokrasi, yardımcı personel eksikliği, yeterli çalışma alanına sahip olmama, ast ve üstlerden destek alamama, üstlerin göz ardı etmesi, öğrenciler tarafından disiplin amiri olarak görülme, başarıların takdir edilmemesi mesleki tatmini azaltan unsurlardan bazılarıdır.

Leithwood ve Azah (2014) tarafından hazırlanan bir raporda da okul geliştirme baskısı, yasal düzenlemeler, sendikalar, liderlik yaklaşımları, okul personeli ve danışma işlerinin müdür yardımcılarının çalışma iştiaklarını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Schermuly ve arkadaşları (2011) ise yaptıkları araştırma sonucunda okul müdür yardımcılarının görevlerinde desteklenmeleri ile duygusal yıpranmaları arasında negatif ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Yu-Kwong ve Walker'ın (2010) lise müdür yardımcılığı üzerine yaptıkları araştırma müdür yardımcılarının genel memnuniyetlerinin, 'mesleki bağlılık', 'kişisel zorluk düzeyi', 'yeterlilik duygusu' ve 'eşzamanlılık duygusu' üzerindeki etki sıralamasına göre, memnuniyetin dört ana yönü olduğunu göstermiştir. Çalışmada ayrıca, müdürlüğe talip olan müdür yardımcılarının, müdürlüğe talip olmayan müdür yardımcılara göre daha yüksek derecede mesleki bağlılık sergilediğini, daha güçlü bir yeterlik duygusu sergilediğini ve kişisel meydan okumayla ilişkili daha düşük düzeyde stres yaşadıklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Müdür Yardımcılığı ile İlgili Araştırmalar

Müdür yardımcılığı ile ilgili araştırmaların dünyada olduğu gibi Türkiye'de de oldukça sınırlı olduğu birçok araştırmacının ortak görüşüdür. 2022 yılının Kasım ve Aralık aylarında araştırmacı tarafından yapılan taramada TR Dizin'de başlığında "müdür yardımcısı", "müdür yardımcılığı" veya

“müdür yardımcılığı” geçen makale sayısının sadece 10 tane olduğu¹ göz önünde bulundurulursa araştırma azlığının boyutu anlaşılacaktır. Müdür yardımcılarını konu alan çalışmalar elbette bunlarla sınırlı değildir. Ancak müdür yardımcılarını konu alan araştırmaların çoğunlukla okul yöneticilerini, öğretmenleri ve diğer eğitim çalışanlarını da birlikte ele alan araştırmalarda yer aldığını belirtmek gerekir.

YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yapılan taramada adında “müdür yardımcısı” ifadesi geçen 25 tez listelenmiş ve bunlardan sadece ikisinin doktora tezi olduğu görülmüştür. Bu araştırmalarda çoğunlukla müdür yardımcılarının yetiştirilmesi, müdürlerin mentörlük rolleri, müdür-müdür yardımcısı ilişkileri, müdür yardımcılarının karşılaştıkları zorluklar gibi konulara odaklandıkları görülmektedir (Ağaçdiken, 2019; Çakır, 2021; Deniz, 2019; Doğan 2005; Maral, 2015; Özalp, 2016; Özdemir, 2014). Müdür yardımcılığı konusunda yurtdışındaki araştırmalar da sınırlı sayıdadır. Araştırmaların büyük bir kısmının müdürlüğe geçiş ya da müdür yetkinliklerinin geliştirilmesi bakımından müdür yardımcılığına ele aldıkları görülmektedir (Garrett, 1999). Daha az sayıda araştırmanın, müdür yardımcılığı ve müdür yardımcılarının iş doyumu ve gelişimi ile ilgili konuları ele aldıkları görülmektedir (Garawski, 1978; Schermuly, vd. 2011.).

Türkiye Bağlamı

Türkiye’de müdür yardımcılarının seçimi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi merkeziyetçi bir yaklaşımla yürütülmektedir. Müdür yardımcıları öğretmenler arasından, isteğe bağlı olarak seçilmektedir. Merkezi olarak yapılan yazılı ve sözlü sınavlardan yeterli puanı alarak başarılı olan adaylar, müdür yardımcılığı kadrosu açık olan okullara puan ve tercih sırasına göre 4 yıl için görevlendirilirler. Dört yıl sonunda yeniden müdür yardımcılığı görevine devam edebilirler ya da öğretmenliğe dönebilirler (MEB, 2021).

Esasen müdür yardımcılığı için hizmet öncesi bir eğitim bulunmamaktadır. Müdür yardımcılığı görevine başlamış olanlar için zaman zaman bazı temalarda MEB tarafından hizmetiçi eğitimler düzenlenmektedir. Üniversitelerde de müdür yardımcıları için özel bir sertifika ya da lisansüstü program bulunmaktadır. Müdür yardımcısı adayları ya da görevdeki müdür yardımcıları genel olarak eğitim yönetimi alanında açılan programlara devam etmektedirler (Karataş, 2014; Çakır, 2021).

Müdür yardımcıları, yasal olarak eğitim öğretim hizmetleri sınıfındadırlar. Devlet okullarında maaşları ve diğer ücretleri de öğretmen maaş ve ek ücretleri ile aynıdır. Bununla beraber müdür yardımcıları yöneticilik görevi yürüttükleri için öğretmenlerin kullandıkları ara, sömestr ve yaz tatillerini yıllık izin süreleri ile sınırlı olarak kullanmaktadırlar (Demirbilek & Bakioglu, 2019). Müdür yardımcıları, eğitim ve öğretim ile yönetim görevlerini yürütmekle yükümlüdürler. Okul müdürüne karşı sorumludurlar ve müdürlerin verdiği görevleri yapmakla yükümlüdürler. Çalışma saatleri de okulun açık olduğu gün ve saatlerde süreklidir (MEB, 2016).

Yapılan araştırmalarda Türkiye’de müdür yardımcılarının genel olarak görevlerinden memnun oldukları, ancak düşük düzeyde iş tatmini yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmaktadır. Hesapverebilirlik

1 Yazar tarafından yapılan ön inceleme sonucunda elde edilen verilere dayalı olarak ifade edilmiştir.

ve beklentilerin artması ile müdür yardımcılığı görevini tercih eden aday sayısı azalmakta, görevini bırakmak isteyenlerin sayısı artma eğilimindedir (Demirbilek & Bakioğlu, 2019).

Yöntem

Okul müdür yardımcılarının, müdür yardımcılığını nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma “eşzamanlı üçgenleme” türünde karma desende bir olgubilim araştırması olarak kurgulanmıştır (Creswell, 2003’ten akt. Baki ve Gökçek, 2012). Olgubilim araştırmalarında amaç, olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için katılımcılar tarafından deneyimlenmiş dünyayı tanımlamaktır. Böylece bireylerin bir olguya ilişkin yaşantıları, algıları ve yüklediği anlamları ortaya çıkartılmaya çalışılmaktadır (Kocabıyık, 2016). Nicel ve nitel verilerin eşzamanlı fakat bağımsız olarak toplandığı bu araştırma eşzamanlı üçgenleme yoluyla (Baki ve Gökçek, 2012; Toraman, 2021) nicel ve nitel verilerin sonuçlarının tutarlılığını test etmeyi hedeflemektedir. Eşzamanlı üçgenleme yöntemiyle, okul müdür yardımcılarının, müdür yardımcılığına ilişkin algılarını ortaya koymaları amacıyla hazırlanan likert tipi ankete verdikleri yanıtlardan elde edilen sonuçlarla, okul müdür yardımcılığına yönelik metaforik algılarının sonuçları ayrı ayrı analiz edilmiş ve tutarlılıkları karşılaştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul’un iki ilçesindeki (Pendik ve Üsküdar) okullarda görev yapan bütün okul müdür yardımcıları (N=683) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini “eşzamanlı karma yöntem örneklem belirleme” yoluyla ve “uygunluk örnekleme” yöntemiyle belirlenmiştir (Baki ve Gökçek, 2012). Nicel ve nitel veri toplama araçları bütün müdür yardımcılarına eş zamanlı olarak gönderilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden müdür yardımcılarında 174’ü nicel veri toplama aracını doldurmuş ve göndermiştir. 75 müdür yardımcısı ise nitel veri toplama aracını da doldurmuş ve göndermiştir. Böylece araştırma örneklemini 174 kişiden oluşmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine göre sayıları ve oranları

| | | F | % | Kümülatif % |
|----------|----------------|-----|-------|-------------|
| İlçe | Pendik | 74 | 42.5 | 42.5 |
| | Üsküdar | 100 | 57.5 | 100.0 |
| | Toplam | 174 | 100.0 | |
| Yaş | 30 yaş ve altı | 12 | 6.9 | 6.9 |
| | 31-40 yaş | 66 | 37.9 | 44.8 |
| | 41-50 yaş | 76 | 43.7 | 88.5 |
| | 51 ve üstü | 20 | 11.5 | 100.0 |
| | Toplam | 174 | 100.0 | |
| Cinsiyet | Erkek | 92 | 52.9 | 52.9 |
| | Kadın | 82 | 47.1 | 100.0 |
| | Toplam | 174 | 100.0 | |

| | | | | |
|---------------------------|----------------|-----|-------|-------|
| Eğitim Durumu | Lisans | 113 | 64.9 | 64.9 |
| | Lisansüstü | 61 | 35.1 | 100.0 |
| | Toplam | 174 | 100.0 | |
| Okul Türü | Okul öncesi | 10 | 5.7 | 5.7 |
| | İlkokul | 52 | 29.9 | 35.6 |
| | Ortaokul | 46 | 26.4 | 62.1 |
| | Lise | 58 | 33.3 | 95.4 |
| | Diğer | 8 | 4.6 | 100.0 |
| | Toplam | 174 | 100.0 | |
| Mesleki Kıdem | 1-5 yıl | 3 | 1.7 | 1.7 |
| | 6-10 yıl | 36 | 20.7 | 22.4 |
| | 11-15 yıl | 42 | 24.1 | 46.6 |
| | 16*20 yıl | 29 | 16.7 | 63.2 |
| | 21 yıl ve üstü | 64 | 36.8 | 100.0 |
| | Toplam | 174 | 100.0 | |
| Yöneticilik Kıdemi | 1 yıl ve altı | 58 | 33.3 | 33.3 |
| | 3-5 yıl | 31 | 17.8 | 51.1 |
| | 6-10 yıl | 56 | 32.2 | 83.3 |
| | 11-15 yıl | 13 | 7.5 | 90.8 |
| | 16-20 yıl | 9 | 5.2 | 96.0 |
| | 16 yıl ve üstü | 7 | 4.0 | 100.0 |
| | Toplam | 174 | 100.0 | |
| Bu Okuldaki Görev Süresi | 1 yıl ve altı | 52 | 29.9 | 29.9 |
| | 2-3 yıl | 51 | 29.3 | 59.2 |
| | 4-5 yıl | 32 | 18.4 | 77.6 |
| | 6-10 yıl | 33 | 19.0 | 96.6 |
| | 11 yıl ve üstü | 6 | 3.4 | 100.0 |
| | Toplam | 174 | 100.0 | |
| Bu Müdürle Çalışma Süresi | 1 yıl ve altı | 71 | 40.8 | 40.8 |
| | 2-3 yıl | 61 | 35.1 | 75.9 |
| | 4-5 yıl | 24 | 13.8 | 89.7 |
| | 6-10 yıl | 17 | 9.8 | 99.4 |
| | 11 yıl ve üstü | 1 | .6 | 100.0 |
| | Toplam | 174 | 100.0 | |

Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de görülmektedir. Katılımcıların %52,9'u, erkek, %47'1'i kadındır. Katılımcıların %42,5'i Üsküdar, %57,5'i Pendik'teki okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların çoğunluklu olarak 41-50 yaş grubunda (%43,7), 11-15 yıl mesleki kıdemli (%24,1), 6-10 yıl yöneticilik kıdemli (%32,2) ve çoğunlukla ortaöğretim kurumlarında (%(33,3)) görev yapmakta oldukları görülmektedir. Katılımcıların %35,1'i yüksek lisans mezunudur. Son olarak katılımcıların %60,2'si şu an görev yaptıkları okul müdürüyle, %70,1'i şu an görev yaptıkları okulda 2 yıl veya daha fazla süredir çalışmaktadırlar. Örneklemin, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, okul türü, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, bulunduğu okuldaki görev süresi ve halen çalıştığı müdürle çalışma süresi

değişkenleri bakımından çeşitliliği sağladığı, ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı'nın her yıl yayınladığı Faaliyet Raporları'ndaki verilere yakın oranlarda olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Üç bölümden oluşan veri toplama aracında toplam 54 madde yer almaktadır. Demografik bilgiler bölümü *ilçe, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul türü, yöneticilik kıdemi, son okulda çalışılan süre ve son müdürle çalışılan süre* olmak üzere 9 maddeden oluşmaktadır.

Anketin nicel kısmında okul müdür yardımcılarının müdür yardımcılığını algılama durumlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan 13 temada 44 adet 5'li likert tipi madde bulunmaktadır. Likert tipi maddelerde puan değerleri 1.00-1.80 = çok düşük; 1.81-2.40 = düşük; 2.41-3.40 = orta; 3.41-4.20 = yüksek ve 4.21-5.00 = çok yüksek olarak betimlenmiştir.

Araştırmanın nitel veri toplama aracı olarak tek maddelik açık uçlu bir metafor sorusu yer almaktadır. Nitel veri toplamak amacıyla katılımcılara "Müdür yardımcılığını en iyi tanımlayan bir benzetme yapınız." şeklinde bir ifade sunulmuştur. Madde için herhangi bir açıklama ya da sınırlama yapılmamıştır.

Veri toplama araçları, ilgili literatürün incelenmesinin ardından araştırma amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan soru havuzu içinden eğitim yönetimi alanında doktoralı 2 uzmanın görüşleri ile seçilmiş ve 30 kişilik pilot uygulama ile maddeler anlaşılabilirlik, ilişkililik bakımından incelenmiştir. Görüşler ve pilot uygulama sonucunda 54 maddelik (demografik bilgiler: 9 madde; nicel veri toplama aracı: 44 madde; nitel veri toplama aracı: 1 madde) bir anket elde edilmiştir. Nicel veri toplama aracının boyutları ve madde sayıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 2. Nicel veri toplama aracının boyutları ve madde sayıları

| Boyut Adı | Madde Sayısı |
|--|---------------------|
| 1. Müdür yardımcılığı görevinden tatmin | 1 |
| 2. Müdür yardımcılığı görevinin zorluk düzeyi | 1 |
| 3. Bulunduğu okuldan memnuniyet düzeyi | 1 |
| 4. Müdür olma isteği | 1 |
| 5. Müdür ile ilişki | 4 |
| 6. Müdürün müdür yardımcısı ile ilişkisi | 4 |
| 7. Öğretmenler ile ilişki | 4 |
| 8. Okuldaki rol | 4 |
| 9. Müdüre göre müdür yardımcısının okuldaki rolü | 4 |
| 10. Müdür algısı | 1 |
| 11. Okuldaki görev | 6 |
| 12. Müdürün okuldaki görevi | 6 |
| 13. Okul toplumu ile ilişkiler | 7 |
| Toplam Madde Sayısı | 44 |

Verilerin Toplanması

Veriler 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde okul müdür yardımcılarının hizmetiçi eğitim için toplandıkları zamanlarda araştırmacı tarafından bizzat toplanmıştır. Araştırmacı katılımcılara araştırmanın amacını, kapsamını ve içeriğini açıkladıktan sonra veri toplama aracının çevrimiçi bağlantısını paylaşmış ve katılımcılardan aynı anda anketi doldurmalarını istemiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Anketin kapsam geçerliliği ilgili literatür doğrultusunda uzman görüşleri ile sağlanmıştır. Yapı geçerliliği ise pilot uygulama ile test edilmiştir. Nitel verilerin geçerlik ve güvenirlikleri yanında inandırıcılığının da sağlanması amacıyla veri toplama aracı, veri toplama süreçleri, verilerin analizi açıklanmış ve elde edilen temalar ve kodlar tablo şeklinde gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri üç aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada nicel veriler analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde ortalama ve standart sapma değerleri esas alınmıştır. İkinci aşamada nitel veriler analiz edilmiştir. Toplanan metaforlar kodlanmış ve temalandırılmıştır. Bu süreç içerik analizi yöntemiyle tamamlanmıştır. Üçüncü aşamada nicel veriler ile nitel veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Nicel ve nitel verilerden elde edilen bulguların tutarlığı incelenmiştir.

Bulgular

Müdür yardımcılarının, müdür yardımcılığı görevini algılama biçimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir. Önce nicel bulgular sunulmuş ardından nitel bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın tartışma kısmında nicel ve nitel bulgular karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Müdür Yardımcılarının Mesleki Tatmin Alguları

Müdür yardımcılarının mesleki tatmin algularını ortaya çıkarmak amacıyla dört kırılımlı bir soru ile yedi kırılımlı bir soru olmak üzere iki soru yöneltilmiştir. Birinci maddede mesleki tatmin algısı, mesleğin zorluk düzeyi, okul müdüründen memnuniyet düzeyi ve müdür olma isteği düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Müdür yardımcılarının mesleki tatmin düzeylerinin orta (3,19), mesleğin zorluk düzeyinin yüksek (4,09) olarak algıladıkları görülmüştür. Diğer taraftan çalıştıkları müdürden memnuniyet düzeyleri yüksek olsa da (3,88), müdür olma isteklerinin düşüğe yakın orta düzeyde (2,93) olduğunu belirtmişlerdir (Tablo 3).

Tablo 3. Müdür yardımcılarının müdür yardımcılığı görevine ilişkin tatmin, zorluk, okul müdüründen memnuniyet ve okul müdürü olma isteklerine yönelik görüşlerinin puan ortalamaları ve standart sapmaları

| | N | Ort | SS |
|-----------------------------------|-----|-------------|-------|
| Mesleki Tatmin | 174 | 3.19 | 1.191 |
| Zorluk Düzeyi | 174 | 4.10 | .92 |
| Okul Müdüründen Memnuniyet Düzeyi | 174 | 3.88 | 1.16 |
| Müdür Olma İsteği | 174 | 2.93 | 1.42 |

Müdür yardımcılığı görevinin okuldaki bütün paydaşlarla etkileşimin merkezini oluşturması sebebiyle, okul toplumunu oluşturan farklı gruplarla etkileşim ve iletişim algısı da müdür yardımcılarının mesleki tatmin algılarına ilişkin bir gösterge olabilir. Bu amaçla müdür yardımcılara, okul müdürü, diğer müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler, paydaşlar ve okul dışı toplumla ilişkilerinden memnuniyet düzeyleri sorulmuştur. Müdür yardımcıları bütün paydaşlarla iletişimlerinden yüksek düzeyde (3.68-4.07 arasında) memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ancak müdür yardımcılara göre iletişiminden en yüksek düzeyde memnun oldukları grup öğrencilerken (4.07), yüksek olmakla birlikte görece en düşük memnuniyeti okul yöneticileri (3.68) ile iletişimlerinde yaşamaktadırlar. Diğer gruplara bakıldığında öğrencilerden sonra en yüksek memnuniyet öğretmenlerle (3,94) iletişimlerinde iken okul müdüründen sonra en düşük puanlı olanı ise diğer müdür yardımcıları (3.79) ile olan iletişimleridir. Müdür yardımcıları veliler ve dış toplumla (3.82) aynı düzeyde bir iletişim memnuniyetine sahipken okul içi paydaşlarla da (3.89) iletişimlerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir (Tablo 4).

Tablo 4. Müdür yardımcılarının okul toplumunun diğer aktörleriyle ilişkilerine yönelik görüşlerinin puan ortalamaları ve standart sapmaları

| | Müdür Yardımcısına Göre Okul Toplumuyla İlişki Gücü | | |
|---------------------|---|-------------|------|
| | N | Ort | SS |
| Okul müdürüyle | 174 | 3.69 | 1.19 |
| Müdür yardımcısıyla | 174 | 3.80 | 1.02 |
| Öğretmenlerle | 174 | 3.93 | .85 |
| Öğrencilerle | 174 | 4.07 | .91 |
| Velilerle | 174 | 3.82 | .94 |
| Paydaşlarla | 174 | 3.89 | .95 |
| Okul dışı toplumla | 174 | 3.82 | .93 |

Müdür Yardımcılarının Statü Algıları

Müdür yardımcılığı görevinin statüsüne ilişkin durumu ortaya çıkarmak amacıyla ankette dörder kırılımlı beş madde yer almaktadır. Bu maddelerin ilkinde müdür yardımcıları ile müdür ve öğretmen arasındaki ilişkinin nasıl tanımlandığına yönelik maddeler yer almaktadır. Usta/çıracak, alt/üst, takım arkadaşı ve meslektaş seçeneklerinin yer aldığı maddede müdür yardımcıları her dört kategoride de kendilerini orta düzeyde (2.55-3.24) algılamışlardır. Ancak müdür yardımcılara göre müdürlerin (2.70-3.36) ve öğretmenlerin (2.64-3.52) müdür yardımcılarını algılama durumlarında da puan ortalamaları orta düzeydedir. Müdür yardımcılarında görülen müdür yardımcılığı ile öğretmenler

arasındaki ilişki her iki grup tarafından da meslektaşlık olarak tanımlanmakta, ancak müdürlerin kendilerini daha çok takım arkadaşı gibi algıladıklarına yönelik görüş belirtmişlerdir (Tablo 5). Ancak yine müdür yardımcılarının göre öğretmenlerin müdür yardımcılarını “meslektaş” olarak algılamaları dışındaki bütün değerlerin orta düzeyde olması, müdür yardımcılığı pozisyonunun belirsizliğini de göstermektedir.

Tablo 5. Müdür yardımcılarının müdür ve öğretmenlerle ilişkilerine yönelik görüşlerinin puan ortalamaları ve standart sapmaları

| | Müdür Yardımcılarının Müdürle İlişkilerini Tanımlama Biçimi | | | Müdür Yardımcısına Göre Müdürün Müdür Yardımcısı ile İlişkiyi Tanımlama Biçimi | | | Müdür Yardımcısına Göre Öğretmenlerin Müdür Yardımcısı ile İlişkiyi Tanımlama Biçimi | | |
|----------------|---|-------------|-------|--|------|-------|--|-------------|------|
| | N | Ort | SS | N | Ort | SS | N | Ort | SS |
| Usta/Çırak | 174 | 2.56 | 1.19 | 174 | 2.70 | 1.139 | 174 | 2.98 | .95 |
| Üst/Alt | 174 | 2.76 | 1.16 | 174 | 2.81 | 1.13 | 174 | 2.65 | 1.01 |
| Takım Arkadaşı | 174 | 3.21 | 1.26 | 174 | 3.36 | 1.18 | 174 | 3.44 | 1.06 |
| Meslektaş | 174 | 3.24 | 1.162 | 174 | 3.36 | 1.06 | 174 | 3.53 | .97 |

Müdür yardımcılarının statülerine yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yöneltilen madde, *lider, yönetici, memur ve uzman* statülerini içeriyordu. Müdür yardımcılarını kendilerini yüksek düzeyde yönetici (3.68), lider (3.60) ve uzman (3.43), orta düzeyde (3.23) memur olarak algılayan, müdürlerinin de kendilerini benzer şekilde yüksek düzeyde yönetici (3.76), lider (3.53) ve uzman (3.44) olarak algıladıklarını, ancak orta düzeyde memur (3.19) olarak algıladıklarını belirtmişlerdir (Tablo 6).

Tablo 6. Müdür yardımcılarının ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre okul müdürlerinin müdür yardımcısının statüsüne yönelik görüşlerinin puan ortalamaları ve standart sapmaları

| | Müdür Yardımcılarının Kendilerinin Statüsüne İlişkin Algısı | | | Müdür Yardımcılarına Göre Müdürün Müdür Yardımcısının Statüsüne İlişkin Algısı | | |
|----------|---|-------------|------|--|-------------|------|
| | N | Ort | SS | N | Ort | SS |
| Lider | 174 | 3.60 | 1.06 | 174 | 3.53 | 1.02 |
| Yönetici | 174 | 3.68 | .95 | 174 | 3.76 | .97 |
| Memur | 174 | 3.24 | 1.11 | 174 | 3.19 | 1.15 |
| Uzman | 174 | 3.43 | .97 | 174 | 3.45 | 1.01 |

Müdür Yardımcılarının Rol Algıları

Müdür yardımcılarının okulda açık ve sınırları belli bir rol tanımlarının olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla 6 kırılımlı iki maddeye yer verilmiştir. Bu maddelerde müdür yardımcılarının ve okul müdürlerinin müdür yardımcısının görevlerine ilişkin görüşleri, teknik işler, eğitim-öğretim, insan yönetimi, yönetsel ve bürokratik işler, temsil ve kurum kültürü oluşturma başlıkları altında toplanmıştır. Müdür yardımcılarını çok yüksek düzeyde insan yönetimi (4.29), kurum kültürü oluşturma (4.27), eğitim-öğretim (4.22) ve yönetsel/bürokratik işler (4.21), temsil (4.11) ve teknik işlere (3.64) ilişkin rollerinin olduğunu belirtmişlerdir. Yine müdür yardımcılarının göre müdürler ise müdür yardımcılarının rollerini yüksek düzeyde yönetsel/bürokratik işler (4.26), temsil (4.11),

insan yönetimi (3,94), kurum kültürü oluşturma (3,94) ve eğitim-öğretime (3,75) ilişkin roller olarak görürken yüksek düzeyde teknik işlere (3,64) ilişkin rolleri olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir (Tablo 7).

Tablo 7. Müdür yardımcılarının ve okul müdürlerinin müdür yardımcısının rolüne yönelik görüşlerinin puan ortalamaları ve standart sapmaları

| | Müdür Yardımcısına Göre Müdür Yardımcısının Okuldaki Görevi | | | Müdür Yardımcısına Göre Müdürün Müdür Yardımcısının Okuldaki Görev Algısı | | |
|--------------------------------|---|-------------|------|---|-------------|-------|
| | N | Ort | SS | N | Ort | SS |
| Teknik İşler | 174 | 3.64 | 1.21 | 174 | 3.36 | 1.30 |
| Eğitim Öğretim | 174 | 4.22 | 1.00 | 174 | 3.75 | 1.22 |
| İnsan Yönetimi | 174 | 4.29 | .88 | 174 | 3.94 | 1.18 |
| Yönetmelik ve Bürokratik İşler | 174 | 4.21 | .90 | 174 | 4.26 | 1.01 |
| Temsil | 174 | 4.11 | .93 | 174 | 4.11 | 1.11 |
| Kurum Kültürü Oluşturma | 174 | 4.27 | .91 | 174 | 3.94 | 1.174 |

Nitel Bulgular

Araştırmanın ikinci kısmında, müdür yardımcılığı görevinin doğasını anlamak amacıyla, müdür yardımcılardan, müdür yardımcılığına ilişkin metaforlar oluşturmaları istenmiştir. 75 katılımcı 100'den fazla metafor önermiştir. Tekrar eden metaforlar ya da farklı ifadelerle aynı kavramı karşılayan metaforlar elendiğinde 75 farklı metafor önerildiği görülmüştür. Metaforlar, yaygın çağrışımları esas alınarak temalandırılmıştır. Müdür yardımcılığı görevinin doğasını anlamaya yarayacak biçimde beş tema oluşturulmuştur.

Bu temalar, en fazla metafor üretilenden en az metafor üretilene doğru sırasıyla liderlik, işlevsellik, vasıfsızlık, kimliksizlik ve değersizlik olarak belirlenmiştir. Her bir temanın altında temayı oluşturan metaforlar listelenmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların müdür yardımcılığına ilişkin ifade ettikleri metaforların temalara göre listesi

| Liderlik | İşlevsellik | Vasıfsızlık | Kimliksizlik | Değersizlik |
|--------------------|------------------------------|---------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| 1 Olumlu işlevler | 1 Çeşitlilik | 1 Memur | 1 Arafta kalmak Ne yönetici ne | 1 Kariyer basamağı |
| 2 Organizasyon | 2 Karınca | 2 İdari işçi | 2 öğretmen | 2 Tatminsizlik |
| 3 Mutfak şefi | 3 Gökkuşluğu Tüm işlerden | 3 Emir eri | 3 Joker | 3 Görülmeyen |
| 4 İlişki kurabilme | 4 sorumlu | 4 Ara eleman | 4 Kum torbası | 4 Çok iş takdir edilmeyen |
| 5 Okul müdürü | 5 Bütün görevler | 5 Şamaroğlanı | 5 Vasıfsız işçi | 5 Alet işler el övünür |
| 6 Lokomotif | 6 İşlevsellik | 6 Kalfa | 6 Arada sıkışmış | 6 Sahada görülmeyen |
| 7 Üretici | 7 Saat pili | 7 Memur | 7 Yetkisiz | |
| 8 Düzenleyici | 8 Atom karınca | 8 Sekreter | | |
| 9 Lider | 9 Silindir | 9 Muhasebe | | |
| 10 Takım | 10 Her eve lazım | 10 Halkla ilişkiler | | |

| | |
|---------------------|----------------------|
| 11 İyi polis | 11 Hizmet |
| 12 Sevmek | 12 Olmazsa olmaz |
| 13 Disiplin | 13 Okulun kalbi |
| 14 Temel taş | 14 Kozmik oda |
| 15 Vitrin | 15 Koltuk değneği |
| 16 Okulu sürükleyen | 16 Her işi çözen |
| 17 Idareci | 17 İşyükü |
| 18 Dengeleyici | 18 8 gb |
| 19 Öğretim lideri | 19 Sorumluluk fazla |
| 20 Köprü | 20 Az yetki çok iş |
| 21 Okulun kanatları | 21 Tatmin etmeyen iş |
| 22 Arkadaş | 22 Yetkisiz |
| 23 Planlamacı | 23 Çalışmak |
| 24 Koordinatör | 24 Süpernova |
| 25 Moderatör | 25 Yalnız |
| 26 Menejer | |
| 27 Arabulucu | |

Tablo 8'de nitel veri toplama aracı ile elde edilen bulgular yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü gibi müdür yardımcıları, yürüttükleri göreve ilişkin 100'den fazla metafor ifade etmişlerdir. Bu metaforlar beş tema altında toplanmış ve listelenmiştir.

Liderlik Olarak Müdür Yardımcılığı

Müdür yardımcıları, müdür yardımcılığını güçlü biçimde liderlik nitelikleriyle ilişkilendirmektedirler. Liderlik algıları, belirgin şekilde yardımcı liderlik, yardımcı yöneticilik olarak tanımlanabilecek şekilde algılanmaktadır. Okul içinde yerine getirdikleri liderlik rolleri, okulun gündelik işleyişlerine yönelik süreçlere odaklanmaktadır. Bu süreçlerde müdür yardımcıları, kendilerini okullarının bağlantı ve etkileşim noktası olarak tanımladıkları için kendilerine merkezi bir rol olan liderlik ya da yöneticiliği yakıştırmaları anlaşılabilir. Müdür yardımcılarının merkezi rollerinin detayları çeşitlenmekle birlikte, insan yönetimi, örgütleme, kültürel liderlik gibi detayların öne çıkarıldığı görülmektedir.

İşlevsellik Olarak Müdür Yardımcılığı

Müdür yardımcıları, müdür yardımcılığına ilişkin önerdikleri metaforlarda, müdür yardımcılarının okul içindeki çok farklı işleri üstlendiklerini, bu işleri etkili biçimde yerine getirdikleri ve bu sebeple sorun çözme becerilerinin yüksekliğine odaklanmışlardır. Bu işlevsellik metaforu, çalışkanlık, çoklu görevleri aynı anda yerine getirebildikleri ve bu şekilde okul toplumunun farklı talep ve beklentilerini karşılayabildiklerini göstermektedir. Bu çok yönlülük, çok taraflılık ve çok çalışkanlık, okul yöneticileri okulun bütün kesimleri için vazgeçilmez bir pozisyon haline getirmektedir.

Vasıfsızlık Olarak Müdür Yardımcılığı

Müdür yardımcıları, müdür yardımcılarının üstlendiği görevlerin günlük akış içindeki çok basit ve temel işlevler olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Günün akışı içerisinde üstlendikleri işlerin çeşitliliği ve anidenliği, onlara seçici olma şansı vermemektedir. Gerek ilişki yönetiminde gerekse de teknik ve bürokratik gündelik işler, çoğu zaman oldukça basit görevlerden oluşmaktadır.

Kimliksizlik Olarak Müdür Yardımcılığı

Müdür yardımcıları, müdür yardımcılığı görevinin belirgin bir statüsünün olmadığını belirten metaforlar önermektedirler. Müdür yardımcılarının, öğretmenlik uzmanlığına sahiptirler. Ancak müdür yardımcısı olarak üstlendikleri görev, öğretmenlik mesleğinden çok farklıdır. Diğer taraftan okulun gerçek lideri pozisyonunda da değildirler. Bu durum, onları arafta bırakmaktadır. Bu sebeple de kendilerini kimliksiz olarak tanımlayacak metaforlar önermektedirler.

Değersizlik Olarak Müdür Yardımcılığı

Müdür yardımcıları, kendilerini, işlevlerinin fark edilmediği, değerlerinin anlaşılmadığı ve dolayısıyla ihmal edildikleri düşüncesindedirler. Bu değersizlik, bütün süreçlerin içinde ve birçok basit işlevi yerine getirmek durumunda kalmalarından da kaynaklanıyor olabilir. Ancak kendilerini lider olarak algıladıkları halde gerek okul toplumu ve gerekse de yöneticileri tarafından yeteri kadar bu düzeyde önemsenmedikleri algısı onlar için daha derin duygusal etkiler bıraktığı anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde müdür yardımcılarının yürüttükleri göreve ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın nicel ve nitel bulguları, araştırma alt soruları kapsamında karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Müdür yardımcılığı görevinden tatmin olma

Araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, müdür yardımcıları, müdür yardımcılığı görevinden orta düzeyde bir tatmin yaşamaktadırlar. Benzer şekilde Doğan (2005) da müdür yardımcılarının iş tatmin düzeylerini orta düzeyde bulmuştur. Bu tatmin durumunu nicel bulgular ve nitel bulgular desteklemektedir. Nitel bulgularda “liderlik” ve “işlevsellik” temaları altındaki bulgular, müdür yardımcılarının iş tatmin duygularını desteklemektedir. Müdür yardımcılığı görevi, çok zor bir görev olmasa da basit ya da karmaşık, acil ya da acil olmayan, teknik ya da öğretimsel, kalabalık, peşpeşe, karmaşık ve birbirinden kopuk çok sayıda iş yapmayı gerektirmektedir. Çakır (2021) müdür yardımcılarının müdür yardımcılığına geçiş sürecinde ve sonrasında destek mekanizmalarının eksik olması sebebiyle zorluk yaşadıklarını bulgulamışlardır. Özdemir ve Yalçın (2018) müdürlerin destekleyici ve geliştirici ilişkilerinin müdür yardımcılarının karşı karşıya kaldıkları zorluklarla mücadele güçlerini ve artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu karmaşa içinde müdür yardımcıları çevresindeki insanların hayatına etki edebilmektedir. Bu etkinin başında öğrenciler gelmektedir. Öğretmenler, veliler ve okul yöneticileri de müdür

yardımcılarının desteğinden olumlu etkilenmektedirler. Bu olumlu etki müdür yardımcılarının mesleki tatmindeki en temel motivasyonu olmaktadır (Garawski, 1978). Diğer taraftan, biriken, gelişen, güçlenen, katma değer üreten bir görev olmaması, buna ek olarak yaptıkları işlerin görünmemesi, değerinin anlaşılabilmesi, kalıcılığının olmaması gibi sebepler, müdür yardımcılığı görevinden duyulan tatmin duygusunu azaltmaktadır. Bu durum, yönetici, öğretmen, öğrenci ya da öğretmenlerden gelecek değersizlik algısı ile birleşince tatminsizlik derinleşmektedir. Bu aşamada destek mekanizmalarının işlevsel olması müdür yardımcılarının tatmin durumlarını olumlu etkilediğine dair araştırma bulguları vardır. Özdemir (2015), Özalp (2016) ve Baş (2016) okul müdürlerinin destekleyici tutum ve liderlik davranışlarının müdür yardımcılarının görev algılarının olumlu etkiler yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Maral ise (2015) okul kültürünün, müdür yardımcılarının örgütsel bağlılıklarına olumlu katkı yaptığı sonucuna ulaşmışlardır.

Müdür yardımcılığı için, müdür yardımcılığı, önemli ölçüde müdürlüğe geçiş için bir basamak kariyeridir. Ancak artan iş yükü, hesapverebilirlik gibi yeni yükler, müdürlük görevine yönelik talepleri de azaltmaktadır. Bu sebeple müdürlüğe geçiş isteği, müdür yardımcılığından tatmin duygusundan daha düşük seviyededir. Genel olarak değerlendirildiğinde müdür yardımcılığı görevinde duyulan tatmin düzeyi, mesleği uzun süre sürdürmek bakımından yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir. Nitekim Demirbilek ve Bakioğlu (2019), müdür yardımcılarının görevlerinden istifa edenlerinin çoğunluğunun 1-3 yıl arasında ayrıldıklarını belirlemiş ve ayrılma sebebi olarak da idari evrak işlerinin fazlalığı, görev alanı dışı işlerle uğraşma; önlerinde kariyer engeli olarak mülakat ve siyasi-ideolojik engellerin olması, müdür yardımcılığı kariyer olarak görmeme olduğunu, maddi getirisinin olmaması, özlük haklarının kısıtlılığı ve kullanamadıkları, uzun süre çalıştıklarını bulgulamışlardır. Doğan'a (2005) göre müdür yardımcılarının ücretlerinin iyileştirilmesi, özlük hakları, sosyal gereksinimleri ve çalışma koşulları içinde fiziksel ortamlarının düzeltilmesi, kadın müdür yardımcısı sayısının artırılması kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanması ile orta düzeyde tespit edilen iş doyumu düzeylerinin daha ileri düzeylere getirilebilir.

Müdür yardımcılığı rolününün kapsamı

Müdür yardımcılığı, öncelikli ve asıl rollerinin, eğitim öğretim süreçlerini yönetmek olarak kabul etmektedirler. Asıl mesleklerinin öğretmenlik olması, görev yaptıkları kurumun asıl işlevinin de eğitim-öğretim olması müdür yardımcılarının rol algılarını belirleyen unsurlardır (Glanz, 1994). Ne var ki okul eğitim-öğretim süreçlerinin aksamadan yürümesi için, birçok başka görevin yerine getirilmesi gereken bir kurumdur. Müdür yardımcılığı da eğitim ve öğretimi destekleyen süreçleri, özetle eğitim öğretimin alt yapısının aksamadan yürümesini sağlama görevini üstlenmektedirler. Nitekim kendilerine öncelikli görev olarak eğitim öğretimi yönetme görevini uygun ve layık görürlerken yerine getirdikleri görevlere ilişkin görüşleri, eğitim öğretim dışındaki birçok görevi yerine getirdiklerini göstermektedir (Ribbins, 1997). Yiğit ve Ağalday (2022) da yaptıkları çalışmada müdür yardımcılarının rollerinin (1) bürokratik işler, (2) problemlerin çözümü ve (3) koordinasyon ve iş birliği başlıkları altında denetimden yazışmalar, veli ilişkilerinden fiziksel sorunları çözmeye, öğretmenler arasındaki düzeni sağlamaktan disipline çeşitli bir portföyden oluştuğunu bulgulamışlardır.

Müdür yardımcılarının rollerine ilişkin algılarını oluşturan diğer bir bulgu da yaptıkları işlerin oldukça basit, gündelik, uzmanlık gerektirmeyen sıradan işler olmasıdır. Diğer bir bakışla sahip oldukları uzmanlık dışında uzmanlıklar gerektiren roller üstlenmektedirler. Müdür yardımcıları bir taraftan çoklu rollerle bir rol karmaşası içindeyken bir taraftan da kendi uzmanlık alanları dışındaki rolleri üstlendikçe yabancılaşma ve anlamlandırma sorunu da yaşamaktadırlar. Bu çeşitli, ani ve sıradan iş yükü, müdür yardımcılarının kendilerini değersiz ve kolay vazgeçilebilir olarak algılamalarına da yol açabilmektedir. Demirbilek ve Bakioğlu (2019), müdür yardımcılarının müdür yardımcılığı bırakma sebeplerinden biri olarak iş yükünün fazlalığını, uzun süre çalışmak zorunda olmalarını, zihinsel ve duygusal yorgunluk yaşıyor olmalarını bulmuş olmaları da araştırma bulgularını desteklemektedir. Çelik de (2013) müdür yardımcılarının rollerinin muğlaklığının rol çatışmalarına yol açtığına, bunun da iş performanslarını doğrudan olumsuz etkilediğine dair sonuçlar elde etmişlerdir.

Müdür yardımcılığı pozisyonu

Müdür yardımcıları, okuldaki pozisyonları konusunda da sabit bir algıya sahip değildirler. Diğer bir deyişle parçalı bir pozisyon algısına sahiptirler. Kendilerini, pozisyonlarının yasal ve sosyal konumu gereği yönetici olarak tanımlamaktadırlar. Ancak yaptıkları işin sürekli durumsal kararlar ve çözümler gerektirmesi dolayısıyla lider olarak da algılanmaktadırlar. Yiğit ve Ağalday (2022) müdür yardımcılarının liderlik rollerine üzerine yaptıkları araştırmada, liderlik rollerinin okulun iklimini doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan gerek mevzuat ve bürokratik işleyişe gerekse de okul kültürüne ve iklimine ilişkin vukufiyetleri müdür yardımcılarının kendilerini uzman olarak algılamasına da gerekçe olmaktadır. Her ne kadar kendilerini yönetici, lider ya da uzman olarak algılasalar da (Wong, 2009) yaptıkları işler ve okul toplumu ile ilişkilerinin büyük oranda yatay olması, yetkilerinin kısıtlı olması, okulun öncelikli misyonu gereği eğitim ve öğretim süreçlerinin daha görünür olması sebebiyle öğretmen ve okul yöneticilerinin yaptıkları işlerin daha dikkate değer olması, müdür yardımcılığı bir ara ve destekleyici pozisyona dönüştürmektedir. Demirbilek ve Bakioğlu (2019), müdür yardımcılarının öğretmen ile müdür arasında kaldıklarını, öğretmene ve diğer personele iş yaptırmakta zorluk yaşadıklarını bulgulamışlardır. Müdür yardımcılarının, okulun bürokratik, eğitsel, örgütsel ve sosyal sürekliliği ve işleyişi bakımından vazgeçilmez rollerine ilişkin pozisyon olarak arada kalmaları, müdür yardımcılığı görevinin orta ve uzun vadeli cazibesini azaltmaktadır.

Müdür yardımcılığı algısının müdür yardımcıları bakımından değerlendirilmesi

Araştırma sonuçları, müdür yardımcılığı görevi bakımından analiz edildiğinde, müdür yardımcılığı görevinin nitelikli adayların müdür yardımcılığı görevine yönelmesi, görevin etkililiği ve sürdürülebilirliği bakımından olumlu görünmemektedir. Görevin, zorluk düzeyinin yüksek, mesleki tatmin düzeyinin düşük olması, görevdeki müdür yardımcılarının, adaylara müdür yardımcılığı tavsiye etme oranlarını düşürme ihtimalini yükseltebilir. Diğer taraftan müdür yardımcılığı görevini, müdürlüğe bir geçiş olarak değerlendiren müdür yardımcıları, müdür yardımcılığı görevinde derinleşme ve görevi uzun süre devam ettirme konusunda isteksiz olabilirler. Müdür yardımcılığı görevinin parçalı, çeşitli ve anlık olması sebebiyle, müdür yardımcılarının uzmanlaşacakları alanı

da muğlaklaştırdığı söylenebilir. Bu durum müdür yardımcılığı görevinin profesyonel gelişimini ve dolayısıyla etkililiğini olumsuz olarak etkileyebilir.

Müdür yardımcılığı algısının okulun etkili yönetimi bakımından değerlendirilmesi

Müdür yardımcıları, arafta olduklarını, pozisyonlarının net olmadığını belirtmektedirler. Kendilerini yönetici olarak algılamakla birlikte karar verme yetkilerinin sınırlı olması okul yönetiminde etkili bir aktör olmalarını zayıflatıyor olabilir. Ayrıca sorumlu oldukları işler ve gündelik akış içinde yürüttükleri işler, onları bir yönetici olmaktan çok, teknik eleman, uzman pozisyonuna daha fazla yaklaştırmaktadır. Müdür yardımcılarının, okulun asıl işlevi olan eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin rol ve etkilerinin sınırlı olması da onları, okulun yönetim takımı içindeki ağırlıklarını zayıflatıyor olabilir.

Müdür yardımcılığı algısının müdürlüğe geçiş bakımından değerlendirilmesi

Müdür yardımcılarının müdür yardımcılığı algılama biçimleri müdürlüğe geçişte iki yönlü etki oluşturuyor olabilir. Müdür yardımcılığı çoğunlukla müdürlüğe geçiş için bir aşama olarak algılandığından, müdür yardımcılarını müdür yardımcılığı görevi ile özdeşleşmek yerine, okul yöneticiliği görevine bir hazırlık döneminde oldukları varsayımı ile görevlerini yürütüyor olabilirler. Bu algıya sahip müdür yardımcılarını, müdür yardımcılığı görevi süresince müdürlük rollerini izleme, tanıma, anlama ve kendini değerlendirme ve geliştirmeye odaklanabilirler. Diğer taraftan, müdürlüğe geçişi düşünse de geçmeden önce okul yönetimini yakından izleme, deneyimleme imkânı elde ettiğinden, okul yöneticiliğinin artan iş yükü, sorumluluğu ve zorluklarını fark ettikçe müdürlükten vazgeçme ve dolayısıyla müdür yardımcılığı görevinden de ayrılma düşüncesine yaklaşabilirler (Kwan, 2009).

Bu araştırma, müdür yardımcılarının, üstlendikleri görevi algılama biçimlerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Bu amaçla kamu okullarında görev yapan müdür yardımcılarının görüşleri doğrultusunda mesleki tatmin, işlev ve pozisyon bakımından analiz edilmiştir. Müdür yardımcılığı görevinin iş analizinin yapılması, gerektirdiği yetkinliklerin belirlenmesi ve bu doğrultuda meslek öncesi eğitimlerin verilmesi müdür yardımcılarının geçiş, uyum ve sürdürülebilirlik bakımından hazır bulunuşluğunu artırabilir. Müdür yardımcılarının yetki ve özlük hakları bakımından güçlendirilmesi, mesleki zorluklarla baş etme ve tatmin duygusunu artırmada katkı sağlayabilir. Müdür yardımcılarının parçalanmış, gündelik ve uzmanlık gerektirmeyen rol ve sorumluluklarının yardımcı/teknik personel desteği ile yürütülebilmesi müdür yardımcılarının kendi uzmanlık alanları olan öğretimsel liderlik rollerine daha fazla odaklanabilmelerini sağlayabilir. Bu da mesleki tatmini artırabilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 06/03/2023 tarihli 2023/03-08 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Abrahamsen, H. (2018) Redesigning the role of deputy heads in Norwegian schools – tensions between control and autonomy?. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 327-343. DOI: 10.1080/13603124.2017.1294265
- Ağaçdiken, Y. E. (2019). *Müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyleri ile okullarının gelişim gereksinimlerini belirleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Barnett, B. G., Shoho, A. R., & Oleszewski, A. M. (2012). The job realities of beginning and experienced assistant principals. *Leadership and Policy in schools*, 11(1), 92-128.
- Baş, G. (2016). *Müdür yardımcısı olarak görevlendirilen öğretmenlerin yöneticilik görevlerindeki mesleki gelişimlerinde okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının yöneticilik yeterlilikleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Bukoski, B. E., Lewis, T. C., Carpenter, B. W., Berry, M. S., & Sanders, K. N. (2015). The complexities of realizing community: Assistant principals as community leaders in persistently low-achieving schools. *Leadership and Policy in Schools*, 14(4), 411-436. DOI: 10.1080/15700763.2015.1021053
- Çakır, C. (2021). *İlkokul müdür yardımcılarının işe uyum sorunları ve bu sorunların çözülmesinde okul müdürlerinin rolleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, K. (2013). The effect of role ambiguity and role conflict on performance of vice principals: the mediating role of burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 195-213.
- Demirbilek, M., & Bakioğlu, A. (2019). Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 737-769. DOI: 10.30964/auebfd.505268
- Deniz, V. (2019). *Öğretmenlikten müdür yardımcılığına geçiş: Uyum ve sosyalleşme süreci*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Doğan, N. (2005). *İlköğretim okulu müdür yardımcılarının iş doyumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Garawski, R. A. (1978) The assistant principal: His job satisfaction, and organizational potency. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 52(1), 8-10
- Garrett, V. (1999). Preparation for headship? The role of the deputy head in the primary school. *School Leadership & Management*, 19(1), 67-81.
- Ghasemzadeh, K., Jaafari, P., & Ghourchian, N. (2017). Providing a model for promotion of the vice- principals' role to educational leadership in primary schools of Mazandaran province. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 1(7), 37-49.
- Glanz, J. (1994). Redefining the roles and responsibilities of assistant principals. *Clearing House*, 7(5), 283-7.
- Hartzell, G. N. (1993). The assistant principal: neglected actor in practitioner leadership literature. *Journal of school leadership*, 3(6), 707-723.
- Harvey, M. J. (1994). The deputy principalship: retrospect and prospect. *The International Journal of Educational Management*, 8(3), 15-25.
- Hess, F. (1985). The socialization of the assistant principal: from the perspective of the local school district. *Education and Urban Society*, 18(1), 93-106.
- Hilliard, A. T., & Newsome, S. S. (2013). Value added: best practices for the utilization of assistant principals' skills and knowledge in schools. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 10(2), 153-158.

- Kaplan, L. S. & Owings, W. A. (1999). Assistant principals: the case for shared instructional leadership. *NASSP Bulletin*, 83(605), 80-94.
- Karataş, İ. H. (2014). EYTPE tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarında açılan derslerin karşılaştırmalı analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 15-34.
- Kwan, P. (2009). Vice-principals' dilemma—career advancement or harmonious working relationship. *International Journal of Educational Management*, 23(3), 203-216.
- Leithwood, K., & Azah, V. (2014). Elementary principals' and vice-principals' workload study: Final report. *Unpublished manuscript*.
- Maral, S. (2015). *İlkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak okul kültürü (Yalova ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Marshall, C. & Hooley, R.M. (2006). *The Assistant principal: leadership choices and challenge*, (2nd ed.). Corwin Press.
- MEB (2016). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 28/10/2016-29871.
- MEB (2021). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 05/102/2021-31386.
- Oleszewski, A., Shoho, A., & Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: a literature review. *Journal of educational administration*, 50(3), 264-286.
- Özalp, U. (2016). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının okul müdür yardımcılarının iş doyumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, D. (2014). *Müdür yardımcılarının mesleki gelişimleri konusunda okul müdürlerinin yaklaşımlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, N. & Yalçın, M. T. (2018). An evaluation of principals' leadership practices on assistant principals' leadership self-efficacy. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(32), 1298-1318.
- Pollock, K., Wang, F., & Hauseman, D. C. (2017). The changing nature of vice principals' work. *Final report for the Ontario Principals' Council*.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing.
- Ribbins, P. (1997). Heads on deputy headship: impossible roles for invisible role holders? *Educational Management and Administration*, 25(3), 295-308.
- Rintoul, H. & Bishop, P. (2019) Principals and vice-principals: exploring the history of leading and managing public schools in Ontario, Canada. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 15-26. DOI: 10.1080/00220620.2018.1513913
- Schermuly, C. C., Schermuly, R. A., & Meyer, B. (2011). Effects of vice-principals' psychological empowerment on job satisfaction and burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 252-264.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29.
- Wong, P. (2009). A conceptual framework for understanding the working relationship between school principals and vice-principals. *School Leadership and Management*, 29(2), 157-179. DOI: 10.1080/13632430902775558
- Yiğit, M., & Ağalday, B. (2022). Unutulmuş bir okul yöneticisi: okul müdür yardımcılarının yönetim tarzları okul iklimini nasıl etkiler?. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 732-750.
- Yu-Kwong, P. K., & Walker, A. (2010). Secondary school vice-principals: commitment, challenge, efficacy and synchrony. *British Educational Research Journal*, 36(4), 531-548.

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*

Validity and Reliability Study of Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k (CERQ-k) to Turkish

Büşra KURTOĞLU KARATAŞ**
Abide GÜNGÖR AY TAR***

Öz

Bu araştırmanın amacı, Garnefski ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilmiş olan "Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k (CERQ-k)", "Bilişsel Duygu Düzenleme Çocuk Formu" nun Türk dili ve kültürüne uyarlanmasıdır. Bu amaçla ilgili ölçme aracının uygunluğu çeşitli istatistik yöntemleri kullanılarak psikometrik olarak incelenmiştir. Çalışma kapsamında basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak Türkiye'nin Ankara ili Polatlı ilçesinde bulunan özel ve devlet okullarında öğrenim görmekte olan 4.,5. ve 6. Sınıfa devam eden 300 öğrenciye ulaşılmıştır. İlgili çalışmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve Garnefski ve arkadaşları tarafından (2007) geliştirilen ve ilgili çalışma kapsamında Türkçe versiyonu araştırmacı tarafından hazırlanan "Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formu- BDDÖ-Tç" kullanılmıştır. Çalışmanın veri analizleri SPSS 22 ve LISREL 8.7 istatistik paket programları kullanılarak yapılmıştır. Analizler sonucunda; doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Cronbach's Alpha değeri, madde korelasyonları ve test-tekrar test sonuçları doğrultusunda ilgili ölçme aracının Türk dili ve kültüründeki varlığı doğrulanmış, ölçeğin Türkçe çocuk formunun 9-11 yaş grubundaki Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel duygu düzenleme, ölçek uyarlama, ön ergenlik

* Bu makale birinci yazarın "9-11 yaş grubu çocukların bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve öz saygı düzeyleri arasındaki ilişki" başlıklı Yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

** Arş. Gör., Hitit Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, E-posta: busrakurtoglukaratas@hitit.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-3370-4915.

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, E-posta: fgungor@gazi.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-0327-3317

Abstract

This study aimed to adapt the Cognitive Emotion Regulation Strategies for Children Scale (CERQ-k) developed by Garnefski et al. (2007) to the Turkish language and culture. Thanks to this purpose, the instrument's validity and reliability were examined psychometrically using various statistical methods. Within the scope of the study, using the simple random sampling method reached 300 students were studying 4.,5., and 6th grade in private and public schools in the Polatlı district of Ankara province of Turkey. As research instruments, Personal Information Form which was developed by the researcher and Cognitive Emotion Regulation Strategies for Turkish Children Scale were used. Data analysis of the study was performed using SPSS 22 and LISREL 8.7 statistical package programs. According to the result of the confirmatory factor analysis, Cronbach's Alpha coefficients, total correlation values, and test-retest coefficient values showed that the scale is valid and reliable for Turk children between the ages of 9-11.

Keywords: Cognitive emotion regulation, scale adaptation, pre-adolescence

Giriş

Duygular insan yaşamının ayrılmaz parçaları olarak görülmektedirler. Evrimsel süreçte duyguların fizyolojik sistemleri organize edip uygun yanıtları oluşturarak yaşantıyı kolaylaştırmak için geliştiği ve dönüştüğü savunulmaktadır (Darwin, 2009; Izard, 2007). Barrett ve Russell (2014) duyguları bilişsel değerlendirmeler, bedensel hisler ve eylemlerle birlikte deneyimlenen karmaşık eylemler olarak nitelendirirken, Ekman (1999) belirli evrensel duygusal temaların ortaya çıkmasına neden olan bir dizi biyolojik ve psikolojik süreç olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte duygular her zaman hayatımızı kolaylaştırma görevini üstlenemeyebilir. Çalışmalar duyguların işlevselliğinin yanı sıra her zaman olumlu etkilerinin olmayabileceğini de vurgulamıştır (Gross & Thompson, 2007). Bu noktadan hareketle duyguların düzenlenmesi gerektiği öngörülmüş ve duygu düzenleme çalışmalarına yönelim görülmüştür.

Duygu düzenleme; fizyolojik açıdan incelendiğinde bir uyarılmayı tersine çevirme, homeostaziye dönme veya fizyolojik etkilerin geri alınması (Charles & Carstensen, 2007) olarak tanımlanırken; psikolojik bağlamda bireyin amaçları doğrultusunda duygularını gözlemlemesi, değerlendirmesi, dönüştürmesini destekleyen içsel ve dışsal süreçler (Thompson, 1994) olarak tanımlanabilmektedir. Daha bütüncül bir yaklaşımla hem fizyolojik hem de psikolojik süreçler çerçevesinde değerlendirildiğinde ise; hedefler doğrultusunda öngörülen duyguyu meydana getiren fizyolojik değişimleri ve psikolojik süreçleri başlatan, dönüştüren ve işlevsel olduğu süre boyunca devam ettiren içsel bir mekanizma olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg & Morris, 2002). Temelde duygu düzenleme; deneyim sonrasında ya da sürecinde meydana gelen duygunun, o duyguyla ilgili güdülenmenin, duygunun oluşturduğu fizyolojik belirtilerin ve duyguyu destekleyen davranışın ne zaman, hangi yoğunlukta ve ne şekilde ortaya konulması gerektiğini kontrol eden düzenleyici bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, Hofer & Vaughan, 2007). Duygunun bilişsel kuramına göre; bir duygunun varlığı ve tanımlanması bilişsel süreçler sonucunda gerçekleştirilir. Bu noktadan hareketle biliş duyguların düzenlendiği ana yol olarak karşımıza çıkmaktadır (Joormann, Yoon & Siemer, 2010, s. 174). Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001), duygu düzenlemenin farklı katmanlar

içerdiğine değinerek, duygu düzenleme süreçlerinde bilincin etkisinin gözlemlendiği bilişsel boyuta odaklanmışlardır. Bilişsel süreçler hem davranışsal hem de nöral tepkileri değiştirebilmektedir. Bu yönleri ile bilişsel süreçler gerçekleşmiş olan ya da henüz oluşmamış olan duygunun cevabını değerlendirmek ve duruma uygun bir duygusal tepki yaratmak için kullanılabilir (Ochsner & Gross, 2005). Bilişsel süreçler, bireyin duygularını yönlendirmesini ya da düzenlemesini böylelikle de duyguları üzerinde söz sahibi olarak özellikle yıkıcı ya da stres veren yaşantılardan sonra ortaya çıkabilecek yoğun duygularını değerlendirip dönüştürebilmesine yardımcı olabilir (Garnefski vd., 2001). Bilişsel süreçler ve duygu düzenleme arasındaki bu ilişki bilişsel duygu düzenlemenin, duygu düzenleme çalışmalarının bir stratejisi olarak görülmesini ve duygu düzenlemede bilişsel süreçlerin araştırılmasını desteklemiştir.

Bilişsel duygu düzenlemeyi Ochsner ve Gross iki temel düzlemde ele almıştır; duygusal tepkilerin tetiklenmesi ve duygusal tepkilerin düzenlenmesi (Ochsner & Gross, 2005). Ayrıca duygusal tepkilerin düzenlenmesi basamağını ise beş temel strateji ile değerlendirmiştir. Bunlar; dikkati yönlendirme, yeniden değerlendirme, kabul, önleme ve duygusal geribildirim arayışı basamaklarıdır (Ochsner & Gross, 2005). Folkman ve Lazarus ise duygu düzenleme stratejisi olarak stresle başa çıkma tepkilerini ele almıştır ve bu stratejiler(aktif problem çözme, pozitif yeniden değerlendirme vb.) üzerinde durmuştur (Folkman & Lazarus,1991). Bu yaklaşımları kapsayıcı bir bakış açısıyla bilişsel duygu düzenlemeyi Garnefski ve arkadaşları, stres yanıtı oluşturabilecek olaylarda ortaya çıkan ya da sadece doğal süreçlerde meydana çıkan duyguların bilinç düzeyinde ve içsel motivasyonla değerlendirilmesi ve uygun biçimde düzenlenmesi olarak tanımlamıştır (Garnefski vd., 2001). Garnefski ve arkadaşları bir duygu düzenleme modeli olarak bilişsel duygu düzenlemeyi ele almış ve dokuz alt boyutta (kendini suçlama, kabullenme, ruminasyon, olumlu yeniden odaklanma, plan yapmaya yeniden odaklanma, olumlu yeniden gözden geçirme, olayın değerini azaltma, felaketleştirme, başkalarını suçlama) değerlendirmişlerdir (Garnefski vd, 2001).

Boyutlardan ilki olan *kendini suçlama*, kişinin yaşanan olaylar sırasında ya da sonrasında kendisini suçlu ve sorumlu olarak düşünme eğiliminin olmasını temsil ederken ikinci boyut olan *kabul* kapsamında kişi yaşanan olayı olduğu haliyle kabullenerek kendini soyutlamaya yönelik düşünce eğilimi göstermektedir. *Ruminasyon* ise yaşanan olumsuz olayla ilgili çevresel bir düzenlemeye gitmeden, herhangi bir aksiyon almadan zihnin aynı senaryo üstüne tekrar tekrar düşünme eğilimini temsil etmektedir. *Olumlu yeniden odaklanma* stratejisi kapsamında olayları ele alan bireyler ise yaşanan durumdan bağımsız olarak zihinlerini olumlu anılarına çekerek duygu durumlarını kontrol etme çabası sergilerler. *Plan yapmaya yeniden odaklanma* durumunda ise birey yaşanan olayla ilgili çözüm yollarını değerlendirerek kendisi için yeni bir eylem belirler. *Olumlu yeniden gözden geçirme* tutumunda ise yaşanan olayın olumlu yönlerini arayıp bularak etkisini düzenleme çabası görülmektedir. Bir başka strateji olan *olayın değerini azaltma* yaşanan olayı küçümseyerek bıraktığı yoğun hissin de yeniden düzenlenmesini sağlamaktır. Olayın değerini azaltma stratejisini kullanan birey o an yaşadığı olayı önceki daha kötü deneyimleri ya da başkalarının daha kötü deneyimleri ile kıyaslama yoluna giderek içinde bulunduğu durumun etkisini küçültme eğilimi gösterir. Bu strateji bir diğer bilişsel duygu düzenleme stratejisi olan *felaketleştirme* ile tersinir bir tutum izlemektedir. Felaketleştirme stratejisini bilişsel duygu düzenleme tekniği olan tercih eden bireyler ise yaşadıkları

olayın yaşanabilecek en kötü senaryo olduğunu düşünerek, yaşanan olayın tamamen olumsuz taraflarına yönelme eğilimi sergilerler. Son boyut olan *başkalarını suçlama* stratejisini benimseyen bireylerde ise yaşanan olaylarla ilgili olarak sorumluluk almaktan kaçma ve tüm süreci başkalarının hatası olarak değerlendirme ve bu yolla kendisini rahatlama görülmektedir (Garnefski vd, 2001). Bu stratejilerden bazıları olumlu duygu düzenleme teknikleri olarak kabul edilirken bazıları olumsuz duygu düzenleme teknikleri olarak değerlendirilmektedir. Bu tekniklerin olumlu ya da olumsuz değerlendirilmesinde ise bireyin yaşantısını kolaylaştırması ve olumlu etkilemesi temel alınmaktadır. Ele alınan yaklaşımlar ve bakış açıları ışığında ise bilişsel duygu düzenlemeyi; duygusal sağlığı iyileştirmek, stresle başa çıkmak ve duygusal refahı güçlendirmek için kullanılan beceriler bütünü olarak tanımlamak mümkündür.

Öte yandan duygu düzenlemenin bilişsel bir süreç olarak ele alınması bilişsel gelişimle olan bağlantısını da ortaya koymaktadır. Bilişsel süreçlerin gelişimle beraber değişip dönüştüğü bilinmektedir. Bu bağlamda bilişsel duygu düzenleme tekniklerinin bilişsel ve duygusal gelişimle beraber farklılaşması da söz konusudur (Santrock, 2014, s. 156). Bilişsel duygu düzenleme becerilerinin yaşla beraber artış göstermesinde nörolojik süreçlerin de etkisi vardır. Yaşla beraber prefrontal beyin bölgesi olgunlaşır ve gelişir böylece zihinsel süreçlerdeki esneklik desteklenir (Thompson, Lewis & Calkins, 2008). Alan yazın incelendiğinde bilişsel duygu düzenlemenin çalışıldığı yaş gruplarının çeşitlilik göstermekle birlikte yoğun olarak erken çocukluk, ergenlik ve yetişkinliği ele aldığı görülürken, ön ergenlik döneminin daha az dikkate alındığı tespit edilmiştir. Oysa ön ergenlik dönemi gelişimsel bağlamda duygular ve düzenlenmeleri konusunda hızlı bir değişimin meydana geldiği, bilişsel süreçlerde gelişme görülen, soyut düşünce becerilerinin kendini göstermeye başladığı ve buna bağlı olarak da duygusal süreçlerde bilişin aktivasyonunun arttığı, yeni duygusal düzenleme becerilerinin kodlandığı bir evredir. (Berk, 2013, s. 490; Saarni, 2000, s. 70-78). Bu bağlamda ilgili dönemde duygu düzenleme çalışmalarının yürütülebilmesi ve ön ergenlik dönemindeki bireylerin bilişsel duygu düzenleme becerilerinin desteklenebilmesi için ele alınan ölçeğin Türk kültüründeki karşılığının tespit edilerek organize edilmesi ve geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılarak alana kazandırılmasının önemli ve gerekli olduğu düşünüülerek ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi kapsamında sağlanıyor mu?
2. Ölçeğin boyutları arası korelasyon değerleri istatistiksel olarak anlamlı mı?
3. Ölçeğin güvenirliği bağlamında iç tutarlılık katsayıları madde toplam korelasyon ve Cronbach α değerleri istatistiksel olarak anlamlı mı?
4. Ölçeğin güvenirliği bağlamında ikincil bir kontrol yöntemi olarak test tekrar test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı mı?

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın modeline, katılımcılarına ilişkin bilgilere, veri toplama araçlarına ve çalışma sürecine yer verilmiştir.

Çalışmanın modeli

İlgili araştırmada tarama modelinde betimsel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Tarama modeli, üzerinde araştırma yapılan gruptan verilerin olduğu gibi alındığı herhangi bir müdahalenin bulunmadığı bu sebeple neden- sonuç ilişkisinin aranmadığı ve görece daha büyük örneklemle ulaşılabilen çalışmalardır (Deniz& Çelebi,2022, s.95). Betimsel araştırma ise; var olan bir durumun ya da olayın mümkün olan en net ve dikkatli şekliyle tanımlandığı, değişkeni belli standartlarla karşılaştırmak veya iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi özetlemek için yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015, s. 22; Deniz & Çelebi, 2022, s. 97).

Katılımcılar

Çalışma grubunda seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve Türkiye'nin Ankara ili Polatlı ilçesinde bulunan özel ve devlet okullarında eğitimine devam eden 4.,5. ve 6. Sınıfa devam eden 300 öğrenciyi ulaşılmıştır. Katılımcı sayısı belirlenirken literatürde kabul gören "ölçek madde sayısı x 5" formülünden faydalanılmıştır. Katılımcıların %47,7'si (n:143) kız ve %52,3'ü (n:157) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların %34,7'si 9 (n:104), %44,3'ü 10 (n:133) ve %21'i 11(n:63) yaşındadır ve çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 9,86 olarak hesaplanmıştır (Sx:0,73). Katılımcıların %52'si (n:156) devlet, %48'i (n:144) özel okula devam etmektedir. Katılımcıların demografik özelliklerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Değişkenler | n (%) | \bar{x} (Sx) |
|------------------|------------|----------------|
| <i>Cinsiyet</i> | | |
| Kız | 143 (47,7) | |
| Erkek | 157 (52,3) | |
| <i>Okul Türü</i> | | |
| Devlet | 156 (52,0) | |
| Özel | 144 (48,0) | |
| <i>Yaş Grubu</i> | | |
| 9 yaş | 104 (34,7) | |
| 10 yaş | 133 (44,3) | 9,86 (0,73) |
| 11 yaş | 63 (21,0) | |

Ölçme araçları

Kişisel Bilgi Formu

Çalışma kapsamında katılımcıların demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla çalışmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda; katılımcının yaşı, katılımcıların cinsiyeti, devam ettikleri sınıf, devam ettikleri okul türünü tanımlamaya yönelik sorular bulunmaktadır.

Cognitive Emotion Regulation Questionnaire – k (CERQ-k) (Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formu)

Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt ve Kraaij, (2007) tarafından 9-11 yaş grubu çocukların bilişsel duygu düzenleme stratejilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan "Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği

Çocuk formu (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k)", ölçüm aracı Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) tarafından geliştirilmiş olan "Cognitive Emotion Regulation Questionnaire" ölçeğine bağlı kalınarak ön ergenlik dönemindeki çocukların bilişsel gelişimlerine uygun olacak şekilde organize edilmesiyle oluşturulmuştur. Ölçekte beşli derecelmeli Likert değerlendirilmesinden faydalanılmış olup ölçek toplam dokuz alt boyut ve 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutu 4 maddeden oluşmakta, her bir alt boyuttan en az 4 en fazla 20 puan alınabilmektedir. Alınan puanın yüksekliği ilgili boyutun ne kadar tercih edildiğini belirtmektedir. Ölçekte bulunan 9 alt boyut sırasıyla, (1) "Kendini suçlama"; (2) "Kabul"; (3) "Ruminasyon"; (4) "Olumlu Yeniden Odaklanma"; (5) "Plan Yapma"; (6) "Pozitif Yeniden Değerlendirme"; (7) "Olayın Değerini Azaltma"; (8) "Felaketleştirme"; ve (9) "Diğerlerini Suçlama"dır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa değerleri .62 ile .79 arasında değişmektedir. Ölçeğin maddelerinin faktör yük dağılımları ise; 0,17 ve 0,81 arasında değişmektedir. Ölçek katılımcıların belirli olaylar sonrasında ya da genel olarak tercih ettikleri duygu düzenleme stratejilerini tespit etmek için geliştirilmiştir. Ölçme aracının normal ya da klinik vakalarda kullanıma uygun olduğu belirtilmiştir.

İşlem

Ölçeğin uyarlama çalışması için gereken izin ölçeğin sorumlu yazarı olan Dr. Nadia Garnefski ile e-mail aracılığıyla iletişime geçilerek alınmış ve ölçeğin uygulama yönergesi ve ölçme aracı yine e-mail yoluyla temin edilmiştir. Ardından ölçeğin uyarla süreci için kullanılacak tekrar çeviri yöntemi için ilk olarak İngilizce ve Türkçe'yi çok iyi bilen 5 kişiye ulaşılmış bu kişilerden ölçeği Türkçe'ye çevirmeleri talep edilmiştir. Uzmanlardan alınan çeviriler bir araya getirilerek orijinal maddeleri en iyi ifade ettiği düşünülen ve ortak paydada buluşulan maddeler seçilmiştir. Seçilen maddeler ikinci basamakta İngilizce ve Türkçe'yi çok iyi bilen 3 kişiye daha gönderilerek bu kez tekrar İngilizce'ye çevrilmesi talep edilmiştir. Daha sonra çevirilerin uyumu incelenmiş ve ölçek Türkçe formu dil bağlamında hazırlanmıştır. İlgili çeviri işlemleri sonrası ölçeğin yaşa göre gelişimsel uygunluğu konusunda 5 alan uzmanına ölçek iletilerek bu kez yaşa uygunluk için uzman görüşü alınmıştır. Son şekli verilen formun katılımcılar tarafından anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla gönüllü 20 öğrenciyle ilk uygulaması yapılarak ölçeğin uygulamaya hazır haline ulaşılmıştır. Son şekli verilen ölçeğin seçilen örnekleme uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmış ve veri toplama süreci başlatılmıştır. Uygulama yapılacak okullarda eğitim-öğretimi aksatmamak adına alınan randevular sonrasında veriler araştırmacı tarafından sınıflarda grup katılımı ile toplanmıştır ve 300 kişiye ulaşılmıştır. Veri toplanan 300 katılımcı içinden rastgele seçilen 40'ar kişiyle oluşturulan 120 kişilik gruba ise dört hafta aradan sonra test-tekrar test çalışması için yeniden uygulama yapılmıştır.

Verilerin analizi

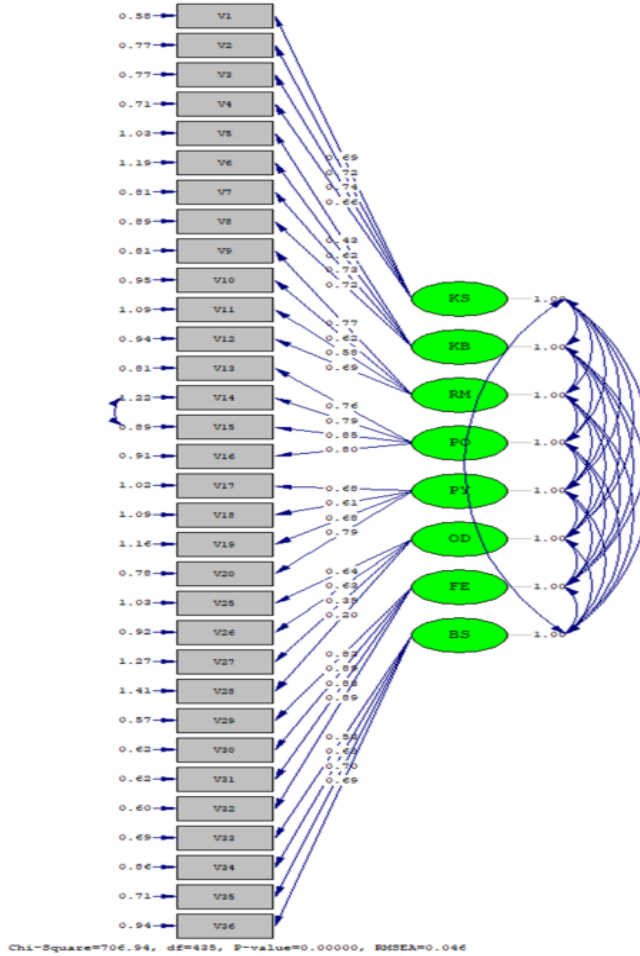
Verilerin analizinde SPSS 22 ve LISREL 8.7 paket programlarından faydalanılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında orijinal yapısının Türk Kültüründeki varlığı Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile belirlenmiş daha sonra ikinci geçerlik kanıtı olarak alt boyutlar arası korelasyon Spearman RHO ile hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı kullanılmış ve madde-toplam korelasyonları değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında ikincil bir değerlendirme ölçütü olarak ise test tekrar test tekniğinden faydalanılmıştır. Bu bağlamda gruptan rastgele seçilen 120 öğrenciden test-tekrar test yöntemi ile veri toplanmış ve Spearman RHO ile güvenilirlik hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun geçerlik ve güvenilirlik bulgularına yer verilmiştir.

Ölçeğin Geçerliğine Yönelik Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliği Lisrel programı yardımıyla ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) ile sağlanmıştır. Analiz sonucunda “Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk formunun” 8 (sekiz) boyutlu bir yapıyla doğrulandığı tespit edilmiştir. Orijinal ölçekte bulunan “Pozitif Yeniden Değerlendirme” alt boyutu ve ilgili maddeleri istatistiksel analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formundan istatistiksel olarak çıkarılması uygun bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı Şekil 1’ de, Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin değerler Tablo 2’de verilmiştir.



Şekil 1. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formu Path Diyagramı

Tablo 2. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Doğrulatoryı Faktör Analizi Değerleri

| | χ^2 | Std. Sapma | χ^2/sd | RMSEA | NNFI | CFI | IFI |
|---------|----------|------------|-------------|-------|------|------|------|
| BDDÖ-Tç | 706,94 | 435 | 1,62 | 0,046 | 0,92 | 0,93 | 0,93 |

Şekil 1 ve Tablo 2 incelendiğinde Doğrulatoryı Faktör Analizi sonucunda ortaya çıkan 8 boyutlu yapının uyum iyiliği değerleri χ^2 :706,94, sd: 435, χ^2/sd : 1,62, IFI:0,93, CFI: 0,93, NNFI: 0,92, RMSEA:0,046 şeklindedir. Kikarenin serbestlik derecesine oranı ikinin altında olması ve RMSEA değerinin 0,05'ten küçük olması modelin mükemmel uyumunu, diğer değerlerin 0,90'ın üzerinde olması da modelin yeterli düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir (Schermelleh- Engel & Moosbrugger, 2003). Bu değerler incelendiğinde 8 boyutlu yapının doğrulandığı görülmektedir.

Bununla birlikte Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk formunun alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri de güvenilirlik analizleri için incelenmiştir. İlgili incelemenin bulguları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Alt Boyutlar Arası Korelasyon Değerleri

| Boyutlar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---------------------------------------|----------|---------|---------|----------|----------|---------|---------|
| Kendini suçlama | - | | | | | | |
| Kabul | 0,307** | - | | | | | |
| Ruminasyon | 0,177** | 0,133* | - | | | | |
| Pozitif yeniden odaklanma | -0,257** | -0,120* | -0,091 | - | | | |
| Plan yapmaya yeniden odaklanma | -0,141* | -0,144* | -0,080 | 0,419** | - | | |
| Olayın değerini azaltma | 0,257** | 0,168** | 0,305** | -0,112 | 0,052 | - | |
| Felaketleştirme | 0,331** | 0,222** | 0,304** | -0,330** | -0,215** | 0,284** | - |
| Diğerlerini suçlama | 0,077 | 0,109 | 0,090 | -0,241** | -0,218** | 0,154** | 0,180** |

Tablo 3 incelendiğinde; Kendini suçlama alt boyutunun Kabul (0,307**), Ruminasyon(0,177**), Olayın Değerini Azaltma(0,257**) ve Felaketleştirme(0,331**) alt boyutları ile düşük düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki ortaya koyduğu; Pozitif Yeniden Değerlendirme(-0,257**) ve Plan Yapma(-0,141*) ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki ortaya koyduğu görülmektedir. Kabul alt boyutunun ise; Ruminasyon(0,133*), Olayın Değerini Azaltma(0,168**) ve Felaketleştirme(0,222**) ile pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki kurduğu ve Pozitif Yeniden Değerlendirme(-0,120*) ve Plan Yapma(-0,144*) ile negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki ortaya koyduğu görülmektedir. Diğer bir alt boyut olan Ruminasyon ise Olayın Değerini Azaltma (0,305**) ve Felaketleştirme (0,304**) alt boyutları ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur. Pozitif Yeniden Odaklanma alt boyutunun Plan Yapma (0,419**) alt boyutu ile orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki ortaya koyduğunu analiz sonuçlarında görülmektedir. Pozitif Yeniden Odaklanma alt boyutu Felaketleştirme (-0,330**) ve Diğerlerini Suçlama (-0,241**) alt boyutları ile negatif yönde düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermektedir. Pozitif Yeniden Değerlendirme alt boyutunda olduğu gibi Plan Yapma alt boyutunda da Felaketleştirme (-0,215**) ve Diğerlerini Suçlama (-0,218**) boyutları arasında da istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde düşük düzeyde bir

ilişki bulunmuştur. Olayın Değerini Azaltma alt boyutu Felaketleştirme (0,284**) ve Diğerlerini Suçlama (0,154**) alt boyutları ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya koyarken, Felaketleştirme alt boyutu da Diğerlerini Suçlama (0,180**) alt boyutu ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki göstermiştir. Alt boyutlar arasındaki ilişkilere bütün olarak bakıldığında da ölçeğin sekiz boyutlu yapısının geçerli bulunduğu görülmektedir. Alt boyutlar arası korelasyon değerleri bütüncül olarak ele alındığında ölçeğin sekiz boyutlu yapısının geçerli olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin Güvenirliğine Yönelik Bulgular

Ölçeğin güvenirliğine yönelik olarak iç tutarlılık katsayıları incelenmiş ölçeğin 8 (sekiz) boyutlu hali için madde toplam korelasyonu ve Cronbach α değerleri tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Madde Toplam Korelasyon ve Cronbach α Değerleri

| Alt Boyut | Madde Numarası | Madde Toplam Korelasyonu | Cronbach α |
|---------------------------|----------------|--------------------------|-------------------|
| Kendini Suçlama | M:1 | 0,54 | 0,75 |
| | M:10 | 0,54 | |
| | M:19 | 0,56 | |
| | M:28 | 0,53 | |
| Kabul | M:2 | 0,30 | 0,62 |
| | M:11 | 0,39 | |
| | M:20 | 0,46 | |
| | M:29 | 0,42 | |
| Ruminasyon | M:3 | 0,49 | 0,66 |
| | M:12 | 0,44 | |
| | M:21 | 0,39 | |
| | M:30 | 0,43 | |
| Pozitif Yeniden Odaklanma | M:4 | 0,50 | 0,76 |
| | M:13 | 0,57 | |
| | M:22 | 0,66 | |
| | M:31 | 0,49 | |
| Plan Yapma | M:5 | 0,44 | 0,66 |
| | M:14 | 0,40 | |
| | M:23 | 0,45 | |
| | M:32 | 0,47 | |
| Olayın Değerini Azaltma | M:7 | 0,22 | 0,43 |
| | M:16 | 0,36 | |
| | M:25 | 0,23 | |
| | M:34 | 0,15 | |
| Felaketleştirme | M:8 | 0,66 | 0,84 |
| | M:17 | 0,66 | |
| | M:26 | 0,66 | |
| | M:35 | 0,70 | |
| Diğerlerini Suçlama | M:9 | 0,44 | 0,71 |
| | M:18 | 0,51 | |
| | M:27 | 0,55 | |
| | M:36 | 0,48 | |

Tablo 4 incelendiğinde olayın değerini azaltma boyutu haricinde tüm boyutların Cronbach α değerlerinin 0,62 ve 0,84 arasında değişkenlik gösterdiği madde toplam korelasyonunda en düşük değeri M:34 (0,152) alırken yüksek değeri M:35 (0,704) ‘ün aldığı görülmektedir. Bu değerler doğrultusunda ölçme aracının istatistiksel olarak güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Yine ölçeğin güvenilirliğine yönelik olarak test – tekrar test çalışması yapılmıştır. Test- tekrar test ölçümleri için her gruptan (9,10,11 yaş) 40 öğrenciye ilk uygulamadan 4 hafta sonra Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk formu yeniden uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun Test-Tekrar Test Güvenilirliği

| Boyut | Test Tekrar Test Korelasyonları |
|---------------------------|---------------------------------|
| Kendini Suçlama | 0,98 |
| Kabul | 0,97 |
| Ruminasyon | 0,98 |
| Pozitif Yeniden Odaklanma | 0,98 |
| Plan Yapma | 0,99 |
| Olayın Değerini Azaltma | 0,99 |
| Felaketleştirme | 0,98 |
| Diğerlerini Suçlama | 0,97 |

Tablo 5 incelendiğinde dört hafta arayla yapılan test-tekrar test bulguları; ölçeğin bu anlamda güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Test-tekrar test korelasyonları tüm alt boyutlar için 0,97 ile 0,99 arasında ve oldukça yüksek düzeyde anlamlılık ortaya koymuştur. En düşük ilişki 0,97 ile “Diğerlerini Suçlama” boyutunda görülürken en yüksek ilişki 0,99 ile “Olayın Değerini Azaltma” boyutunda görülmüştür.

Tartışma

İlgili çalışmada farklı bir kültürde Garnefski ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilmiş olan, çeşitli kültürlerde kullanılmış Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk Formunun (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k “CERQ-k”) Türk dili ve kültürüne uygunluğunun geçerlik ve güvenilirliğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda ilgili ölçme aracı 9-11 yaş aralığında Ankara’da yaşayan 300 öğrenci ile test edilmiştir. Çalışmada ölçeğin psikometrik özellikleri SPSS ve LISREL programları kullanılarak değerlendirilmiş. Değerlendirmeler sonrasında ölçeğin orijinal formunda bulunan alt boyutlardan “Pozitif Yeniden Değerlendirme” boyutunun ilgili örnekleme geçerliği tespit edilememiş ve ölçme aracından kültürel farklılıklar sebebiyle çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece ölçeğin 9 alt boyut ve 36 maddelik yapısı 8 alt boyutlu 32 maddelik bir yapıya dönüştürülmüştür. Benzer şekilde ölçek uyarlama çalışmalarında madde çıkarma ya da boyut değişikliği alan yazında da sıkça görülmektedir (Demir, Eralp- Demir, Türksoy, Özmen & Uysal, 2000; Eser, Saatli, Eser, Baydur ve Fidaner, 2010; Nikolic vd., 2022; Önler & Varol Saraçoğlu, 2010; Yalçındağ & Özkan, 2015). Yine ölçümler sonrasında madde toplam korelasyon değerlerinin .30 ve

faktör yüklerinin de .45 ve üstünde olması maddelerin seçiciliği konusunda kabul edilebilir ölçütler olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk,2007). Benzer madde toplam korelasyon değerleri ve faktör yüklenme değerleri ölçeğin orijinal formunda ve diğer kültürlere uyarlamasında da görülmektedir (Garnefski vd.,2007; Liu vd.,2016; Orgilés vd.,2018). Yapılan analizler sonrasında ilgili ölçme aracının tüm alt boyutları için Cronbach α değerlerinin 0.62 ve 0.84 arasında değişkenlik gösterdiği ve bu değerlerin ölçeğin orijinal formunun Cronbach α değerleri 0.62-0.79 ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Yine benzer şekilde ölçeğin farklı kültürlerdeki karşılıklarında da benzer bulgulara erişildiği bilinmektedir. Orgilés ve arkadaşlarının (2018) yürüttüğü İspanyolca uyarlama çalışmasının Cronbach α değerleri 0.56-0.75 değişkenlik gösterirken Liu ve arkadaşlarının (2016) yürüttüğü Çince uyarlamada Cronbach α değerleri 0.66-0.73 aralığında değişkenlik göstermiştir. İlgili ölçme aracının güvenirliliği konusunda yapılan test-tekrar test uygulamasının analizleri ise Türkçe formun tüm alt boyutları için .993 ve .997 aralığında değer verdiğini ve bu değerlerin oldukça yüksek düzeyde güvenirlilik ortaya koyduğunu göstermektedir. Türkçe formda elde edilen bu test-tekrar test değerleri ölçeğin hem orijinal formundan hem de diğer dil ve kültürlere uyarlamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir (Garnefski vd.,2007; Liu vd.,2016; Orgilés vd.,2018). Ölçeğin İspanyolca formunda sekiz haftalık aradan sonra toplanan test tekrar test değerleri tüm alt boyutlar için .54 ila .70 arasında değişiklik gösterirken (Orgilés vd.,2018), Çince uyarlama çalışmasında dört haftalık aradan sonra toplanan verilerde geçerliliğin tüm alt boyutlar için .53 ve .70 aralığında değiştiği (Liu vd.,2016) ve orijinal formun çocuklar için olan uyarlamasında test tekrar test güvenirliliğine değinilmediği fakat yetişkin formunda beş ay arayla toplanan verilerde tüm alt boyutlar için güvenirliliğin .41 ve .59 arasında değiştiği tespit edilmiştir (Garnefski vd.,2007).

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak yapılan analizler sonrasında Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Türkçe Çocuk Formunun 8 alt boyut ve 34 madde ile 9-11 yaş grubu aralığındaki Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte gelecek araştırmalarda ölçeğin Türkiye'nin farklı bölgelerinde benzer yaş grubu çocuklarla yeniden ölçümlenmesi ve daha genel bir geçerlik ve güvenirlilik çalışması yürütülmesi ve ölçüt tabanlı geçerlik testlerinin yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca orijinal ölçeğin klinik uygulamalara da imkân sağladığı vurgulanmıştır (Garnefski vd.,2007). Geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarına katılımcı olarak çeşitli klinik olguların da dahil edilmesi ve ilgili yaş grubunda klinik vakalar üzerinde de geçerlik ve güvenirlilik taranması araştırmacılara önerilebilir.

Kaynakça

- Barrett, L. F., & Russell, J. A. (Eds.). (2014). *The psychological construction of emotion*. Guilford Publications.
- Berk, L. (2013). *Child development*. 9th ed. Boston: Pearson.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Handbook for social science data analysis*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Charles, S. T., & Carstensen, L. L. (2007). Emotion regulation and aging. Gross, J. J.(Ed.) *Handbook of emotion regulation* içinde (s.307-327). New York: Guilford.
- Darwin, C. (2009). *The expression of the emotions in man and animals*. F. Darwin (Ed.) Oxford: Oxford University.
- Demir, T., Eralp-Demir, D., Türksoy, N., Özmen, E., & Uysal, Ö. (2000). Çocuklar için sosyal anksiyete ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği. *Düşünen Adam*, 13(1), 42-48.
- Deniz, K. Z. & Çelebi, S. (2022). *Herkes İçin Bilimsel Araştırmakolay*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* içinde, (s. 190–229). Amsterdam: Academic.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. *Handbook of emotion regulation* içinde (287-307). New York: Guilford.
- Ekman, P. (1999). *Basic emotions*. *Handbook of cognition and emotion*, 98(45-60), 16.
- Eser, S., Saatli, G., Eser, E., Baydur, H., & Fidaner, C. (2010). Yaşlılar için dünya sağlık örgütü yaşam kalitesi modülü WHOQOL-OLD: Türkiye alan çalışması Türkçe sürüm geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 1-1.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1991). Coping and emotion. In *Stress and coping: An anthology* (ss. 207-227). Columbia University Press.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*, 30(8), 311–327.
- Garnefski N, Rieffe C, Jellesma F, Terwogt MM & Kraaij V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: The development of an instrument. *Euro Child Adolescence Psychiatry* 16(1), 1–9.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. Gross, J. J.(Ed.) *Handbook of emotion regulation* içinde (s.3-249). New York: Guilford.
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on psychological science*, 2(3), 260-280.
- Joomann, J., Yoon, K. L., & Siemer, M. (2010). Cognition and emotion regulation. A. M. Kring & D. M. Sloan (Ed.) *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* içinde (s.174-203). New York: Guilford.
- Liu, W., Chen, L., & Blue, P. R. (2016). Chinese adaptation and psychometric properties of the child version of the cognitive emotion regulation questionnaire. *PLoS one*, 11(2), e0150206.
- Nikolic, A., Bukurov, B., Kocic, I., Soldatovic, I., Mihajlovic, S., Nestic, D., ... & Grujicic, S. S. (2022). The validity and reliability of the Serbian version of the smartphone addiction scale—short version. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1245.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in cognitive sciences*, 9(5), 242-249.
- Orgilés, M., Morales, A., Fernández-Martínez, I., Ortigosa-Quiles, J. M., & Espada, J. P. (2018). Spanish adaptation and psychometric properties of the child version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *PLoS one*, 13(8), e0201656.
- Önler, E., & Varol Saraçoğlu, G. (2010). Hemşirelikte meslek seçimi ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliliği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3(2), 78-85
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. R. Bar-On & J.D.A. Parker(Ed.) *Handbook of Emotional Intelligence* içinde (68-92). San Francisco: Jossey Bass.
- Santrock, J. W. (2014). *Adolescence*. 15th ed. New York: McGraw-Hill.

- Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2): 23-74.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Thompson, R. A., Lewis, M., & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124-131.
- Yalçındağ, B., & Özkan, T. (2015). Düzenleme odağı ölçeği (DOÖ), sebat ve risk alma ölçeklerinin Türkçe 'ye uyarlanması ve DOÖ'nün psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18(36), 49.

Sınıf Yönetimi Bağlamında Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Kullandıkları Hitaplar: Türkiye’de Öğretmenler Öğrencilerine Nasıl Sesleniyor?

Addresses Used by Teachers to Their Students in the Context of Classroom Management: How Do Teachers Address Their Students in Turkey?

Ali CULHA* 

Öz

Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tercih ettikleri hitap biçimleri sınıf yönetiminde dikkate alınan bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında öğretmenlerin öğrencilere nasıl hitap ettiklerini ortaya çıkarmak ve bu hitapları tercih etme gerekçelerini anlamaktır. Temel nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilen araştırmanın verileri 58 ilkokul ve ortaokul öğretmeniyle yapılan birebir görüşmelerle toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine hitap ederken anne, baba, abla ve ağabey şefkatiyle, biraz da öğrencinin ismini bilmemenin verdiği refleksle oğlum, kızım ve evladım gibi ebeveynlik hitaplarını sık sık tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin özellikle isimlerini bilmeleri halinde öğrencilere daha çok isimleri, nadiren de soy isimleri ile hitap ettikleri belirlenmiştir. Son olarak da bu hitapların dışında yakışıklı, güzelim, tatlım, aslanım, bebeğim ve çiçeğim gibi iltifat hitaplarının tercih edildiği görülmüştür. Bu bulgular ve literatür doğrultusunda en doğru yaklaşımın öğretmenlerin, öğrencilere isimleriyle hitap etmeleri olduğunu söylemek mümkündür. Öncelik olarak isim kullanımını daha doğru bulmakla birlikte, Türk kültürünün özelliklerinden kaynaklanan oğlum/kızım, yavrum ve evladım gibi ebeveynlik hitapları nispeten kabul edilebilmektedir. Ancak iltifat hitaplarını kullanmanın hem öğretmen hem öğrenciler için sakıncalı ve riskli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hitap, Okul, Öğrenci, Öğretmen, Sınıf Yönetimi, Seslenme

Abstract

The forms of address preferred by the teachers towards their students are accepted as an element taken into consideration in classroom management. The purpose of this research, to reveal how teachers

* Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, E posta: aliculha@harran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5215-0823.

address students in primary schools and to understand the reasons for preferring these addresses. With the basic qualitative research pattern, the data of the research carried out with 58 primary and secondary school teachers were collected through interviews. Content analysis technique was preferred in the analysis of the obtained data. While addressing the students of the teachers with the compassion of mother, father, older sister and brother, a little too it has been revealed that they often prefer parenting addresses such as my son, daughter and son, due to the reflex of not knowing the student’s name. In addition, it has been determined that teachers often address students by their first names and rarely by surnames, especially if they know their names. Finally, it was seen that complimenting addresses such as handsome, beautiful, sweetheart, lion, baby and flower were preferred apart from these addresses. In line with these findings and the literature accurate it is possible to say that the approach is for teachers to address students by their names. Although I find the use of the name more correct as a priority, parenting addresses such as my son/daughter, my baby and my child, which stem from the characteristics of Turkish culture, are relatively acceptable. However, using compliments is thought to be inconvenient and risky for both teachers and students.

Keywords: Address, School, Student, Teacher, Classroom Management, Call

Giriş

Sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir (Turan, 2020). Bu süreçteki iletişim ve etkileşim stratejileri öğrencilerin eğitim ve öğrenme deneyimlerini etkilemektedir (Youssef, 2003). Bu noktada bir iletişim ögesi olarak hitaplar öne çıkmaktadır. Sınıf yönetimi ile ilgili literatür öğretmenin öğrenciye özellikle ismi ile hitap etmesi gerektiğini ve bunun olumlu etkilerini vurgulamaktadır (Başar, 2016; Ada, 2019; Büyükalın Filiz, 2017; Canel, 2020). Ancak öğrenci sayılarını göz önüne alındığında, öğrencilerin isimlerini öğrenmenin kolay olmadığı ve öğretmenlerin farklı hitaplar kullandıkları bilinmektedir. Bu çalışma da öğretmenlerin öğrencilerine nasıl hitap ettikleriyle ilgilidir. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tercih ettikleri hitap biçimleri istenmeyen öğrenci davranışları ile mücadele etmede ve sınıf yönetiminde dikkate alınan bir unsur olarak kabul edilmektedir. Hitaplarla ilgili eğitim alanındaki çalışmalar incelendiğinde oldukça sınırlı sayıda olduklarını söylemek mümkündür. Afful (2006), üniversite öğrencileri arasındaki hitap kelimelerini araştırırken, Özbay ve İpek (2015), ortaokul öğrencilerin birbirlerine hitaplarını, Aktaş ve Yılmaz, (2017) Eğitim Fakültesi öğrencilerinin birbirlerine hitaplarını konu edinmişlerdir. Karadüz ve Sayın (2015) öğretmenlerin derste konuşurken kullandıkları dil ve bu dilin öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Öğretmenlerin öğrencilerine hitap biçimlerini sınıf yönetimi bağlamında ele alan herhangi bir araştırmanın öne çıkmadığı görülmüştür. Bu çalışma, literatürdeki bu açığı kapatmaya giden yolda bir adım atmak hedefiyle tasarlanmıştır.

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi temel bir öğretmen becerisi olarak yaygın bir biçimde ele alınır ve tartışılır. Genel olarak, sınıfta pozitif bir öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sağlama süreci olarak tanımlanabilir. Bu sürecin temelinde etkili zaman yönetimi ve iletişim vardır (Turan, 2020). Başarılı sınıf yönetimi öncelikle iyi bir öğretmen öğrenci iletişimi gerektirir. Bu yüzden öğretmenlerin iletişim becerilerine

sahip olmaları ve bunları sınıfta uygulamaları gerekir (Büyükalın Filiz, 2017). Eğer öğretmen bunda başarılı olursa sınıfta olumlu ilişkilerin gelişmesi muhtemeldir. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik hitap biçimleri, soru sorma amaçları ve biçimleri, öğrencilerden beklentilerini ifade etme şekilleri gibi hususlar göz ardı edilmemelidir (Sabancı, 2014).

Hitaplar

Hitaplar yer, zaman, durum ve miktar bakımından farklı dillerde farklı biçimlerde yer almaktadır. Bir dilin ifade gücünü ve iletişimin kültürel kimliğini yansıtır (Alkan Ataman, 2018). Hitap, konuşmada veya yazmada birisine seslenirken kullanılan kelime veya kelime gruplarıdır (Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, 2010). Bir konuşma ya da yazılı bir metnin girişinde alıcıya ilişkin seslenme biçimleridir (Oğuz, 2011). Hitaplar, seslenen tarafından alıcının dikkatini uyandırıp konuşmaya çekmek, onun konuşmaya olan ilgisini devam ettirmeyi sağlamak için kullanılan, içinde hitap eden kişinin duygu, düşünce ve maksadını barındıran genellikle tümce başı vurgulu kelime türleridir (Alkan Ataman, 2018). Hitaplar, konuşmalardaki başlangıç sözcüklerini teşkil eden dil birimleridir. Genellikle bir konuşmayı başlatma işlevine sahip olan hitaplar, günlük yaşamda iletişim açısından son derece önemlidir (Aktaş ve Yılmaz, 2017). İnsanların birbirlerine hitap etme biçimleri genellikle yaşlarına, cinsiyetlerine, sosyal gruplarına ve kişisel ilişkilerine bağlıdır (Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, 2010).

Hitap biçimleri, etkili iletişim için önemlidir ve geçmişten beri ilişki durumunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Yang, 2010). İnsanlar, iletişim sürecinde birbirlerine seslenirken hitap ifadeleri kullanırlar (Özbay ve İpek, 2015). Kullanılan bu ifadeler, bir toplumun davranışlarının, normlarının ve uygulamalarının tanımlanabileceği sözel davranışın önemli bir bölümünü oluşturur (Afful, 2006). Bu nedenle hitap ifadelerinin toplum dilbilimsel (sociolinguistic) bir olgu olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla içinde bulunulan topluma, kültüre, coğrafyaya, sosyal sınıfa, yaşa ve cinsiyete göre değişen hitap ifadeleri tercih edilebilmektedir (Aktaş ve Yılmaz, 2017; Alkan Ataman, 2018; Özbay ve İpek, 2015). Değişen kültür ve dillerde görgü, saygı, ve nezaket kuralları çerçevesinde hitap ifadeleri de farklılaşmaktadır (Keser ve Pachulia, 2021). Dolayısıyla formal ve informal iletişim sürecinde kullanılan bu hitap ifadelerinin ortam ve şartlara uygun olması gerekir (Özbay ve İpek, 2015). Örneğin iletişim sürecinde yer alan kaynak ve alıcının yakınlık durumu, yaşları, cinsiyetleri, sosyal statüleri, rütbeleri, eğitim durumları, meslekleri, mesleki hiyerarşileri ve amaçlarına göre farklılık gösterebilir (Aktaş ve Yılmaz, 2017; Alkan Ataman, 2018; Yang, 2010).

Bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerine yönelik hitap biçimleri gibi her bireyin okul yaşamında yaşaması muhtemel bir olgu sınıf yönetimi bağlamında konu edinilmiştir. Araştırmanın problem durumu, verilerin nitel yöntemlerle toplanmasını gerekli kılmıştır. Araştırmada ilköğretim okullarında öğretmenlerin öğrencilere nasıl hitap ettiklerini ortaya çıkarmak ve bu hitapları tercih etme gerekçelerini anlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi şekillenmiştir:

- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler öğrencilerine seslenirken hangi hitapları tercih etmektedirler?
- Öğretmenlerin bu hitapları tercih etme gerekçeleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Araştırmanın tasarlanma sürecine ilişkin desen, verilerin nasıl toplandığı ve nasıl analiz edildiği, katılımcıların özellikleri, geçerlik ve güvenilirliği artırma çabaları ve araştırmanın sınırlılıkları aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, eğitim alanında tercih edilen en yaygın araştırma biçimlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni ile tasarlanmıştır. Bu desenle tasarlanan araştırmalarda insanların hayatı ve dünyayı nasıl anlamlandırdıkları ortaya çıkarılır ve yorumlanır (Merriam, 2018). Araştırmada, öğretmenlerin öğrencileri için kullandıkları hitap biçimlerinin ortaya çıkarılması ve yorumlanması söz konusu olduğundan temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinin başında araştırmanın amacı doğrultusunda görüşmelerde sorulması istenen sorular ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form eğitim bilimleri alanında uzman bir akademisyen ile bir lisede görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine görüş ve eleştirileri alınmak üzere sunulmuştur. Öneriler doğrultusunda görüşme formu yeniden şekillendirilmiştir. Görüşme formunun kişisel bilgilerle ilgili bölümünde öğretmenlerin yaş, branş, okul görev yapılan kademesi, mesleki kıdem ve öğrenim durumu gibi sorular yer almıştır. Formun ikinci bölümünde öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tercih ettikleri hitap ifadelerinin neler olduğu ve bu hitap ifadelerini tercih etme gerekçelerini açıklamalarına yönelik sorular yer almıştır.

Araştırmanın verileri ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine hitap biçimleri kendilerinin düşünce ve yaşantıları ile ilgili olduğu için bireysel ve yüz yüze görüşmeler tercih edilmiştir. Bireysel görüşmeler daha çok duygular, düşünceler ve yaşantılar gibi durumların ortaya çıkarılmasında daha çok tercih edilir (Merriam, 2018). Araştırmanın verileri, iki ilkokul ve iki ortaokulda toplanmıştır. Okulların belirlenmesinde araştırmacının bölgeye hâkim olması etkili olmuştur. Aynı merkez ilçede yer alan ve benzer sosyoekonomik düzeye sahip okullar tercih edilmiştir. Okul yöneticileri ile görüşülerek öncelikle araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Okul yöneticilerinin tamamı araştırmaya destek vermeyi kabul etmişlerdir. Okul yöneticilerinden onaylarının ardından görüşmeler yapılmıştır.

Verileri toplamak üzere yapılması planlanan görüşmelerin tamamının gönüllülük esaslı gerçekleşmesine özen gösterilmiştir. Katılımcıların tamamının rızası alınmıştır. Görüşmelerde eğitim faaliyetlerinin aksamamasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler sessiz ve öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda (öğretmenler odası, rehberlik servisi veya müdür yardımcısı odası) yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin tamamı yazılı olarak kaydedilmiştir. Görüşmeler, ortalama 20 dakika sürmüştür.

Araştırmanın verileri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde kapsamlı nitel veriler anlamlı bir biçimde daha öz ifadelerle indirgenir (Patton, 2014). Araştırmada öğretmenlerin tercih ettiği hitap ifadeleri kod olarak kabul edilmiştir. Ardından bu kodlar anlamlı yakınlık gösterecek şekilde kümelenmiş ve temalar oluşmuştur. Bulgular bölümünde detaylı bir biçimde aktarılan bu kod ve temalar, doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Şanlıurfa/Karaköprü'de yer alan iki ilkokul ve iki ortaokul olmak üzere dört okulda görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Katılımcılar maksimum çeşitleme stratejisiyle oluşturulmuştur. Katılımcılar arasında hem sınıf hem branş öğretmeni olmasına, hem genç hem de tecrübeli öğretmenlerin yer almasına ve hem kadın hem de erkek öğretmenlerin yer almasına özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılması öngörülen öğretmenlere öncelikle araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilgilendirici konuşmanın ardından araştırmanın etik prosedürü çerçevesinde araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden önceden hazırlanan onam formunu imzalamaları istenmiştir. Bu bağlamda katılımcılara ilişkin kişisel verilerin güvenliğine özen gösterileceği ve araştırma bulgularının bilimsel amaç dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir. Bu formu imzalayarak araştırmaya katılmayı kabul eden 58 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların gerçek isimleri yerine araştırmada her birine rumuz verilmiş, doğrudan alıntılar yapılırken rumuz kullanılmıştır. 27'si kadın, 31'i erkek olan öğretmenlerin 26'sı ilkokullarda, 32'si ortaokullarda görev yapmaktadır. Mesleki kıdemleri 2 yıl ile 26 yıl arasında değişmektedir. 21 öğretmen sınıf öğretmeni, diğer 37 öğretmen branş öğretmenidir.

İnanılrlık

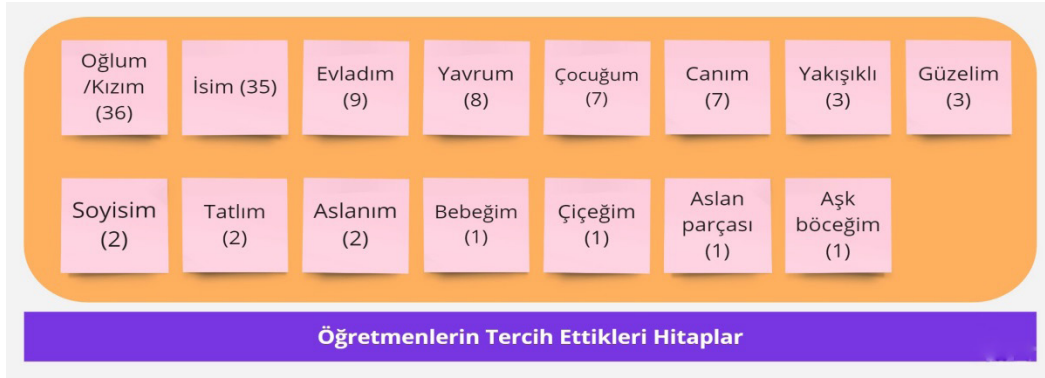
Araştırmanın tüm aşamalarından etik ilkelere özen gösterilmiştir. Verilerin analizinde ayrıntılı betimlemelere ve doğrudan alıntılara sık yer verilmesi nitel verilerin güvenilirliğine katkı sağladığından (Creswell ve Miller, 2000) bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri aynı okul bölgesinde, sosyoekonomik açıdan orta düzey sayılabilecek benzer yapıdaki okullardan toplanmıştır. Farklı sosyoekonomik yapıya sahip okul bölgelerinde benzer araştırmalar yapılabilir. Ayrıca araştırma verileri ilkokul ve ortaokullardan toplanmıştır. Liselerde öğretmenlerin öğrencilerine yönelik hitapları farklılaşabilir.

Bulgular

Araştırma verileri, öğretmenlerin tercih ettikleri hitap ifadeleri ve bu hitapların tercih edilme gerekçesi olmak üzere iki bölümde sunulmuştur. İlk olarak öğretmenlerin tercih ettikleri hitaplar birer kod olarak kabul edilmiş, bu kodlar anlamlı bütünlük oluşturacak şekilde temalar şeklinde kümelenmiştir. Katılımcıların birden fazla hitap ifadesi kullandıklarını ifade etmeleri, ortaya çıkan kodların sayısını arttırmıştır. Şekil 1'de araştırmanın ilk sorusuna yönelik bulgular verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Hitaplar

Şekil 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin tercih ettikleri hitaplar frekanslarıyla birlikte verilmiştir. Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4’de bu hitapların kümelendiği temalar ve kullanılma gerekçeleri paylaşılmıştır.



Şekil 2. Ebeveynlik Hitapları ve Kullanılma Gerekçeleri

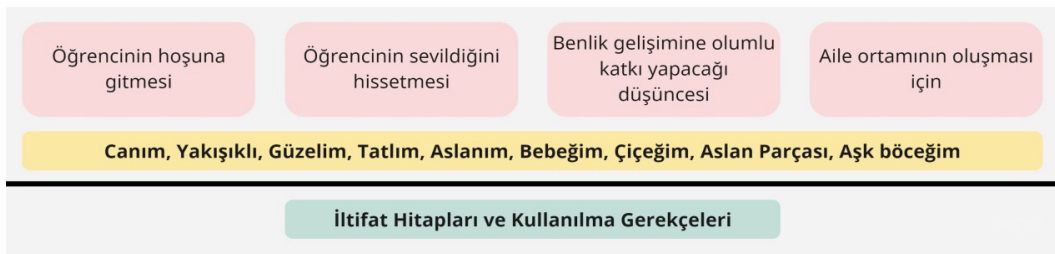
Şekil 2’de görüldüğü üzere ebeveynlik hitapları kapsamında öğretmenler oğlum/kızım ağırlıklı olmak üzere evladım, yavrum ve çocuğum gibi hitapları kullanmaktadırlar. Daha çok bu hitapları tercih eden ortaokulda görev yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Ö4, “*Öğrencilerimi kendi öz evladım, çocuğum gibi gördüğümünden bu hitapları tercih ediyorum, onlarla arkadaş olmayı, onlara anne-baba gibi yakın olmayı istiyorum...*”, genç Matematik Öğretmeni Ö13, “*...Bu hitaplarla öğrenci kendini daha değerli hissediyor...*”, Ö34, “*...Günün büyük bir bölümünü birlikte geçiriyoruz, bir aile ortamı oluşunca çocuk kendini daha güvende hissediyor, öğretmenini anne-baba gibi görmeye başlıyor...*”, 6 yıllık deneyime sahip ve bir ortaokulda görev yapan Ö9, “*Öğrencilere oğlum/kızım gibi hitaplarla seslenince öğrenciler kendilerini daha yakın ve güvende hissediyorlar, ayrıca öğrencileri ilk etapta tanımak zor ve isimlerini öğrenmek zaman alıyor, isimlerini öğrenene kadar da bu tür hitaplar kurtarıcı oluyor.*” şeklinde düşüncelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin yoğun olarak kullandıkları bu hitapların temelinde öğrenciye anne, baba, abla ve ağabey gibi bir büyüğünün sosyal rolü ile yaklaşma düşüncesi, çocuğun kendini güvende hissetmesini sağlamak olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencinin ismini bilmemek de bu hitapların kullanılmasında rol oynamaktadır. Zaten bu hitapları

yaygın olarak ortaokul öğretmenlerinin tercih ettiği görülmektedir. Zira branş öğretmenlerinin birden fazla sınıftan dersine girmeleri bunda rol oynayabilir.



Şekil 3. Resmi Hitaplar ve Kullanılma Gerekçeleri

Şekil 3, resmi hitaplar çerçevesinde öğretmenlerin yaygın bir biçimde öğrencilere hitap ederken isimleri ve nadiren de soyisimleri ile seslendiklerini göstermektedir. Öğrencilere daha çok isimleri ile hitap eden genç sınıf öğretmeni Ö24, “...Öğrencilere isimleri ile hitap ederek kendisinin bireysel kimliği ile bağdaştırmaya ve daha sağlıklı bir iletişim sürecinin gerçekleşmesine özen gösteriyorum”, deneyimli sınıf öğretmeni Ö32, “Onların bir birey olarak değerli olduklarını onlara hissettirmek, onlara yakın olduğumu ve aramızdaki bağım güçlü olduğunu yansıtmak için hepsinin ismini bilir ve isimleri ile seslenirim. İsimlerini öğreninceye kadar her söz aldıklarında önce isimlerini söylemelerini isterim. Bu şekilde zaten kısa sürede isimlerini öğrenebiliyorum.”, göreve yeni başlayan ve henüz 3 yıldır görev yapan Ö44, “Her öğrenciye ismi ile hitap ederek ayrımcılık gibi olumsuz bir düşüncenin akıllarına bile gelmesini engellemeye çalışıyorum.”, Fen ve Teknoloji öğretmeni Ö55, “Öğrenciye ismi ile hitap etmek ve ismini unutmamak kendisini değerli hissetmesini sağlayabilir. Öğrencilere yönelik en uygun hitabın isimleri ile seslenmek olduğu kanaatindeyim.”, 26 yıllık sınıf öğretmeni Ö16, “... Aynı ismi taşıyan öğrenciler olabiliyor. Bu durumda onlara soyisimleri ile sesleniyorum.” ifadelerini kullanmışlardır. Bu öğretmenlerin öğrenciye ismi ile hitap etmeye önem verdikleri ve bunun için çaba gösterdikleri söylenebilir. Bu öğretmenler öğrencilerle olan yakınlıklarını isimlerini bilerek ve isimleriyle hitap ederek sağlamaya çalışmaktadırlar.



Şekil 4. İltifat Hitapları ve Kullanılma Gerekçeleri

Son olarak Şekil 4’de ise iltifat hitapları kapsamında, öğretmenlerin diğer hitaplardan daha seyrek ancak daha çeşitli olarak canım, yakışıklı, güzelim, tatlım, aslanım, bebeğim, çiçeğim, aslan parçası ve

aşk böceğim gibi hitapları kullandıkları görülmektedir. Türkçe öğretmeni Ö35, “...Bazen öğrencilere yakışıklı, güzelim veya aslanım gibi sıfatlarla hitap ederim. Bu sıfatları kullanırken rencide olmamalarını ve hoşlarına gitmesini dikkate alırım. Öğrenci sevildiğini hissettiğinden, benlik gelişimine de olumlu katkı yapacağını düşünüyorum.”, genç Sosyal Bilgiler öğretmeni Ö26, “...İsimlerden ziyade güzelim, aslanım gibi ifadeler kullanıyorum. Onları ailemden bir parça olarak görüyorum. Ayrıca bu ifadelerin onları mutlu ettiği kanaatindeyim. Yani bu ifadeleri kullanınca ben de mutlu oluyorum, onlar da.”, 6 yıllık deneyime sahip Sınıf Öğretmeni Ö39, “...Bu tür hitapların öğrencileri mutlu ettiğini düşünüyorum. Bu hitapları kullanmanın hep faydalarını gördüm. İlerleyen yaşlarda sorun olabilir ama ilköğretim döneminde sorun olacağını zannetmiyorum.” gibi cümlelerle görüşlerini açıklamışlardır. Bu tür hitapları tercih eden öğretmenlerin öğrencilerin mutlu olduğunu ve daha sıcak bir iletişim kurduklarını düşündükleri söylenebilir.

Tartışma

Bu araştırma, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik kullandıkları hitap biçimlerini ve bu hitapları kullanma gerekçelerini ampirik olarak ortaya çıkarmak üzere tasarlanmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin yoğun olarak ebeveynlik hitapları şeklinde kategorize edilebilecek oğlum, kızım, evladım, yavrum ve çocuğum gibi hitapları tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu hitaplar öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimlerinde onları kendilerine yakın görmelerinden ve motive etmeye çalışmalarından kaynaklanabilir (Karadüz ve Sayın, 2015). Araştırma bulguları da öğretmenlerin öğrencileri kendi çocuğu gibi görmesi, aile ortamı oluşması, öğrencinin kendini değerli görmesi, yakınlık hissetmesi ve güvende hissetmesi gibi gerekçelerle bu tür hitapları tercih ettiklerini göstermektedir. Bu tür hitaplar Türk toplumunda eski metinlerde evlatlara yönelik kullanılan hitaplardandır. Ayrıca tanıdık ve yaşça küçük kimseler için kullanılan hitaplar arasında yer alır (Özbay ve İpek, 2015). Öğretmenlerin öğrenciye bu tür ebeveynlik hitapları ile seslenmelerinin ardında yakınlık, şefkat gösterisi, aile olma ve öğrencinin kendisini değerli hissetmesi gibi etmenlerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu da sınıf yönetiminde öğretmenlerin işlerini kolaylaştırabilir. Bu tür hitaplar özellikle Türk kültürü bağlamında anlaşılabilir. Ancak bu tür hitapların olumsuz yansımalarının olması mümkündür. Bu noktada yaş, öğrenci kişiliği, aile yapısı, okul çevresi vs. gibi hususlarda dikkatli olunması gerekmektedir. İlk tercihin öğrencinin ismi ile hitap etme olarak belirlenmesi daha doğru bir yaklaşım olarak görülmektedir. Zira sınıf yönetiminin ilkelerini göz önüne aldığımızda öğrenciye ismi ile hitap edilmesi konusunda bir görüş birliği vardır (Başar, 2016; Ada, 2019; Büyükalan Filiz, 2017; Canel, 2020). Bulgulara göre, öğrencilerin isimlerinin bilinmediği durumlarda öğretmenler bu hitapları kullanabilmektedirler. Özellikle branş öğretmenlerinin birden fazla sınıfın dersine girmesi nedeniyle kalabalık öğrenci gruplarıyla iletişim halinde olmaları, isim yerine farklı hitapları tercih etmelerine neden olabilmektedir. Bu durumda öğretmenlere isim kartları kullanmaları veya öğrencilerin fotoğraflarından yararlanarak en kısa sürede isimlerini öğrenmeleri önerilmektedir (Büyükalan Filiz, 2017; Sabancı, 2014). İsimler öğrenilene kadar, konuşma esnasında öğrenciye önce ismi sorularak, ismiyle hitap edilebilir.

Ebeveynlik hitaplarının ardından ikinci olarak öğretmenlerin öğrencilere daha çok isimleri, nadiren de soy isimleriyle hitap ettikleri belirlenmiştir. Karadüz ve Sayın (2015) de araştırmalarında öğretmenlerin, öğrencilerine daha çok isimleri ile hitap etmeye çalıştıklarını tespit etmişlerdir. İsim aşinalık, samimiyet ve sosyal yakınlık varsayımını temsil eder (Alkan Ataman, 2018; Sebastian ve

Bristow, 2008). Sınıf yönetimi açısından en doğru hitap öğrencinin ismidir. Öğrenciye ismi ile hitap etmek ona verilen değer göstergesi ve öğrenci için gurur kaynağı olabilir (Ada, 2019; Başar, 2016). Öğretmenlerin öğrencilerine isimleri ile hitap etmesi bir yakınlık göstergesi (Frymier ve Houser, 2000) ve sınıf yönetiminin önemli ilkelerinden biri olarak kabul edilir. Araştırma bulgularına göre de öğrenciye özellikle ismi ile hitap etmenin ardında sağlıklı iletişim kurma çabası, öğrencinin bir birey olduğunun ve değerli olduğunun hissettirilmesi, herhangi bir ayırmacılık algılanmaması gibi gerekçeler yer almaktadır. Bu nedenle öğrenciye ismiyle hitap etmek, öğretmen-öğrenci ilişkileri bakımından istenen ve olumlu bir tercihtir. Bu tercih güvene dayalı yakın iletişimin kurulmasına ve öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının artmasına zemin hazırlayabilir. Öğrenci derse ve öğretmene yakın ilgi duyabilir (Can ve Arslan, 2018; Gündüz ve Bozkuş, 2016). Araştırma bulgularına göre bazen öğretmenlerin öğrencinin ismini bilmediği durumlarda diğer hitap biçimlerini tercih etmektedirler. Bu durumda öğretmenlerin, öğrencilerin isimlerini öğrenerek öğrencilerine isimleri ile hitap etmeleri daha istenen bir davranış olarak vurgulanabilir (Can ve Arslan, 2018). Ayrıca öğrenciye ismiyle hitap etme istenmeyen davranışlarla başa çıkma stratejileri arasında yer aldığı (Bozdemir, 2022; Özer vd., 2014) dikkate alınır olumlu sınıf ikliminin oluşumuna katkıda bulunabilir. Soy isim ise statü farklılıklarını, güç farkını ve boyun eğmeyi ima eden bir hitaptır (Sebastian ve Bristow, 2008). Hitap olarak çok az kullanılan soy isimler bazı spesifik durumlarda tercih edilebilmektedir. Sınıfta aynı isimli öğrencilerin bulunması üzerine karışıklığı olmaması için soy isim kullanılabilir (Keser ve Pachulia, 2021). Araştırmada yer alan katılımcılardan biri de sınıfta aynı isimli iki öğrencinin bulunması durumunda soy isimle hitap etmeyi tercih ettiğini dile getirmiştir. Ancak günümüzde Türk kültüründe öğretmenin öğrenciye soy ismi ile hitap etmesinin pek tercih edilmediğini söylemek mümkündür (Keser ve Pachulia, 2021). Özetle öğretmenlerin öğrencilerine isimleri ile hitap etmelerinin daha istenen bir tercih olduğunu belirtmek gerekir. Kendisine ismi ile hitap edilen kişi, kendisini bağımsız bir birey olarak görür, değerli olduğunu, kabul edildiğini ve benimsendiğini düşünebilir. Bu anlamda bireyin gelişimine de olumlu katkı yapabilir.

Son olarak bazı öğretmenlerin diğer hitapların dışında canım, yakışıklı, güzelim, tatlım, aslanım, bebeğim, çiçeğim, aslan parçası ve aşk böceğim gibi iltifat hitapları diye adlandırılacak hitapları kullandıkları belirlenmiştir. Önceki literatür bu konuda çok sınırlı olsa da Karadüz ve Sayın (2015), araştırmalarında öğretmenlerin kullandıkları hitaplar arasında canım ve tatlım gibi hitapların yer aldığını belirtmişlerdir. Bulguları göz önüne alındığında öğretmenlerin bu hitapları öğrencinin hoşuna gitmesi, sevildiğini hissetmesi, olumlu benlik gelişimi ve aile ortamı oluşması gibi gerekçelerle tercih ettikleri görülmektedir. Bu tür hitapların öğrenciler tarafından yanlış anlaşılma riski barındırdığını, suiistimal edilerek başka konularda kullanılma veya alan açma gibi davranışları beraberinde getirebileceğini, hatta öğrencilerin kendi aralarında bir ayırmacılık kaynağı olarak algılanabileceğini söylemek gerekir. Bu tür hitapların bir birey olarak öğrencinin psikolojik ve sosyal gelişimine negatif etki yapma potansiyeli taşıdığına altını çizmek gerekir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin birer birey oldukları gerçeğinden hareketle öğrencilere yönelik tercih edilecek hitaplarda özenli olunması önemlidir. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve sınıf yönetimindeki

olumlu etkileri dikkate alındığında, öğrencilere isimleri ile hitap etmenin daha doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Bu noktada kalabalık sınıfların varlığı ve haftalık ders saati az olan branş öğretmenlerinin çok sayıda sınıfa ve öğrencinin dersine girmesi nedeniyle öğrencileri tanımanın kolay olmadığı anlaşılabilmektedir. Ancak yine de öğretmenlerin, öğrencilerin isimlerini öğrenme çabalarını arttırarak olabildiğince onlara isimleriyle hitap etmeleri daha uygun görülmektedir. Ayrıca Türk kültüründe büyüklerin yaşça küçük olanlar için tercih ettikleri oğlum/kızım ebeveynlik gibi hitaplarını da kültürel özellikler çerçevesinde kabul edilebilir. Ancak öncelikli olarak öğrenciye ismi ile hitap etmeyi tavsiye edilmektedir. Fakat, araştırma bulgularında yer alan ve araştırmacıyı bu araştırmayı tasarlamaya iten iltifat hitapları kullanırken öğretmenlerin daha dikkatli olmaları gerektiğinin altı çizilmektedir. Bu hitapların yanlış anlaşılma, öğrenciler arasında ayırım yapıldığı düşüncesi veya suistimal edilebilme gibi birtakım riskleri barındırdığını düşünülmektedir. Araştırmanın bulgularından hareketle sonraki çalışmalarda, öğretmenlerin hitap biçimlerinin öğrencilerdeki izlenimlerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılabilir, öğretmenlerin hitap biçimleri ile öğrencilerin öğretmene, derse ve okula yönelik tutumları arasındaki ilişkiler araştırılabilir. Ayrıca öğretmenlerin hitap biçimleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkileri konu edinen çalışmalar yapılabilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 19/04/2023 tarihli 220248 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Ada, Ş. (2019). Sınıf içi olası sorunlara karşı alınabilecek önlemler (Ed. Z. Kaya). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Afful, J. B. A. (2006) Address terms among university students in Ghana: A case study. *Language and Intercultural Communication*, 6(1), 76-91, <https://doi.org/10.1080/14708470608668909>
- Aktaş, E., & Yılmaz, İ. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları hitapların toplumdilbilim açısından incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 59, 577-594
- Alkan Ataman H. (2018). *Türkiye Türkçesinde Hitaplar* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı. Samsun.
- Başar, H. (2016). *Sınıf Yönetimi (20.Baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Bozdemir, Z. (2015). İstenilmeyen türden öğrenci davranışları ve bu davranışları ortadan kaldırmak için öğretmenlerin başvurdukları yöntemlerin incelenmesi (Ankara-Gölbaşı ilçesi örneği). *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 74-90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijolt/issue/68008/1110641>
- Büyükalan Filiz, S. (2017). İletişim ve etkileşim (Ed. Ç. Özdemir). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Can, E., & Arslan, B. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 195-219. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/38325/443953>
- Creswell, J. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. S. B. Demir). Siyasal.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. <http://doi.org.10.1207/s15430421tip39032>.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000) The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219, <https://doi.org/10.1080/03634520009379209>

- Gündüz, Y., & Bozkuş, K. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(209), 34-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36141/406063>
- Karadüz, A., & Sayın, H. (2015). Öğretmenlerin derslerindeki konuşma edimlerinin öğrencileriyle iletişimlerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 883-908. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8568>
- Keser, B., & Pachulia, L. (2021). Gürcüce-Türkçe nezaket ve hitap kullanımındaki benzerlikler ve farklılıklar. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 155-170.
- Lehtimaja, I. (2011). Teacher-oriented address terms in students' reproach turns. *Linguistics and Education*, 22(4), 348-363. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.02.008>
- Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. (2010). Great Britain: Pearson Education Limited.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan çeviri)*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel.
- Oğuz, B. B. (2011). *Orhun yazıtlarında hitap biçimlerinin toplumsal dilbilim açısından bir analizi*. ICANAS, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildirileri Kitabı (Ss.1203-1226). Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Özbay, M., & İpek, O. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kullandıkları arkadaşlık hitaplarının konuşma eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 90-105.
- Özer, B., Bozkurt, N., & Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 152-189. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkjes/issue/34151/377630>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (1. Baskı)*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Şirin). Pegem.
- Sabancı, A. (2014). Sınıf yönetiminin temelleri (Ed. M. Çelikten & M.Teyfur). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Sebastian, R. J., & Bristow, D. (2008) Formal or informal? The impact of style of dress and forms of address on business students' perceptions of professors. *Journal of Education for Business*, 83(4), 196-201. <http://dx.doi.org/10.3200/JOEB.83.4.196-201>
- Turan, S. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri (Ed. M. Şişman & S. Turan). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Yang, X. (2010). Address forms of English: Rules and variations. *Journal of Language Teaching and Research*, 1,(5), 743-745.
- Youssef, G. S. (2003). An investigation into the influences of teachers' classroom management beliefs and practices on classroom procedures. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/you03353.pdf>

İlkokul Öğrencilerinin Kalıp Yargı ve Ön Yargılarının Yaş ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Investigation of Stereotypes and Prejudices of Primary School Students in Terms of Age and Gender

Ceren AĞGÜL* 
Ferat YILMAZ** 

Öz

Bu çalışmada, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin kalıp yargı ve ön yargılarını yaş ve cinsiyet açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar tarafından Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeği ve Çocuklar için Ön Yargı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeklerin geçerliliğini sağlamak için Açımlayıcı Faktör ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Geçerliliği ve güvenilirliği sağlanan ölçekler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Kızıltepe ilçesi merkez ilkokullarının 4. sınıfında öğrenim gören 448 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler, Tek Yönlü Varyans Analizi ve İlişkisiz Örneklem t- Testi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda ilkokul öğrencilerindeki kalıp yargı ve ön yargı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Yaş değişkeni açısından ise çocukların ön yargıları ve kalıp yargılarının anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Buna göre daha üst yaş grubunun alt yaş gruplarına göre kalıp yargılarının, daha alt yaş gruplarının ise üst yaş gruplarına göre ön yargılarının daha fazla olduğu görülmüştür. Kalıp yargı ve ön yargı düzeylerine bakıldığında, öğrencilerin ortalama kalıp yargılarının düşük, ön yargılarının ise yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları doğrultusunda, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan ve 7. sınıfta kazandırılması hedeflenen kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisine 4. sınıftan itibaren yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: kalıp yargı, ön yargı, sosyal bilgiler, kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisi

* Öğretmen, Kızıltepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, E-posta: ceren.aggul@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3111-4310.

** (Sorumlu Yazar), Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, E-posta: ferat.yilmaz@dicle.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4947-5416.

Abstract

In this study, it was aimed to examine the stereotypes and prejudices of primary school 4th grade students in terms of age and gender. The research was carried out with the survey model, which is one of the quantitative research methods. For this purpose, the Children's Stereotypes Scale and the Children's Prejudice Scale were developed by the researchers. Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis were performed to ensure the validity of the scales. The scales, whose validity and reliability were ensured, were applied to 448 4th grade students studying in the central primary schools of Kızıltepe district of Mardin province in the 2021-2022 academic year. The data obtained were analyzed with the One-Way Analysis of Variance and Independent Samples t-Test. As a result of the study, no significant difference was determined according to gender in the levels of stereotype and prejudice in primary school students. In terms of age variable, it was understood that children's prejudices and stereotypes differed significantly. Accordingly, it was noted that stereotypes held by the older age groups were more pronounced compared to those of the younger age groups, while the younger age groups exhibited greater levels of prejudice than their older counterparts. In terms of stereotype and prejudice levels, it was seen that the average stereotypes of the students were low and their prejudices were high. In line with the findings, it is suggested that the skill of recognizing stereotypes and prejudice, which is included in the Social Studies Curriculum and aimed to be gained in the 7th grade, should be included starting from the 4th grade.

Keywords: stereotype, prejudice, social studies, ability to recognize stereotype and prejudice

Giriş

İçinde bulunulan ve bilgi ve teknoloji çağı olarak da nitelendirilen 21. yüzyılda, dünya hızla küreselleşmekte ve değişmektedir. Bununla birlikte meydana gelen değişimlere uyum sağlayabilen bireylerin sahip olması gereken beceri ve yeterlilikler de farklılaşmaktadır. Dünyanın her yerinde bireylerin sahip olması beklenen 21. yüzyıl becerileri konusunda araştırmalar yapılmakta ve genel olarak bu beceriler; iletişim, eleştirel düşünme, dünya vatandaşlığı, dijital okuryazarlık, esnek ve uyumlu çalışma ve karar verebilme olarak ifade edilmektedir (Otuz vd., 2010). Bu becerilerin kazandırılmasında eğitim önemli bir rol üstlenmektedir. Geleneksel eğitim ile çağımızın istediği bireylerin yetişmesi ve toplumların ilerlemesi çok zor görünmektedir. Günümüzde bireylerin karşılaştıkları problemler eskiye göre daha karmaşıktır ve bunları çözebilmesi için çağımızın eğitim sistemi; sorgulayan, eleştiren, farklı bakış açılarından olaylara yaklaşabilen, çok yönlü, kendini sürekli yenileyen ve multidisipliner bir anlayışla oluşturulmalıdır (Arıkan, 2019). Bireylerin çağın gerektirdiği becerileri kazanabilmesinde, önemli derslerden biri sosyal bilgilerdir. Sosyal bilgiler dersi ile bilgiyi analiz edebilen, muhakeme gücü yüksek, problem çözme becerisi olan, demokrasiye saygı duyan ve küresel bir toplumun parçası olduğunun bilincine varan bireyler yetiştirmek amaçlandığından, bu ders son derece önemlidir (National Council for the Social Studies [NCSS], 1994). Bu derste bahsi geçen amaçlara ulaşabilmek için Türkiye'de 2005 yılından itibaren işe koşulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında (SBDÖP), bilginin öğrenilmesi göz ardı edilmemekle birlikte becerilerin de ön plana çıkarıldığı görülmektedir. SBDÖP'de ön plana çıkan becerilerden biri, 2017 yılında programa eklenen kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisidir (MEB, 2017). Bu beceri 2018 yılında güncellenen SBDÖP'de de yerini almaya devam etmiştir (Çelikkaya vd., 2019).

İlgili becerinin incelenebilmesi için kalıp yargı ve ön yargı kavramlarının anlaşılmasına ihtiyaç bulunmaktadır

Kalıp yargı

Bugün kullandığımız “kalıp yargı” sözcüğü, Latince katı (stereos) ve iz (tupos) sözcüklerinden türetilen “stereotip” sözcüğünün karşılığıdır (Işık, 2012). Paker (2013)’e göre kalıp yargı, bir gruba ya da topluma dair zayıf düşüncelerdir. Bakan ve Canöz (2017)’e göre kalıp yargılar, bir kültür hakkında kaynağı bilinmeyen, temel dayanağı olmayan ve iletişimi olumlu ya da olumsuz etkileyen genellemelerdir. Yzerbyt ve Schadron (2016)’a göre kalıp yargı, diğer bireyleri değerlendirirken onların kendilerinden çok, dâhil oldukları gruba ya da kategoriye ait kullanılan ve yanlış genellemelerde bulunulmasına ya da hatalar yapılmasına neden olan özelliklerdir. Yapılan tanımlamalardan yola çıkarak kalıp yargıların bir grup için düşünülen ortak özellikleri yansıttığı, bilişsel özellikler taşıdığı ve genelde olumsuz niteliklerle ilgili olduğu söylenebilir.

Alan yazına bakıldığında kalıp yargılarla ilgili kabul edilen bazı ortak özelliklerin olduğu görülmektedir. Karabayev ve Tutkun (2001)’a göre, kalıp yargılar gündelik bilgileri temel aldığından sözlü kültür olarak kabul edilebilirler. İnsanlar arasında konuşulur, öğrenilir ve davranış biçimi haline gelirler. Kalıp yargılar, tahmin yürütülerek oluşturulan duygusal durumlardır. Kültür içinde miras olarak aktarılırlar. Toplumun gelenek ve göreneklerine göre şekillenir ve birtakım basmakalıp fikirler olarak yayılırlar. Nadiren olumlu olsalar bile genellikle “savaşçı İrlandalılar” ve “duygusuz Almanlar” gibi doğru olmayan ve olumsuz fikirleri içerirler. Kalıp yargılar basit fikirlerdir. Bu fikirlerle bireyler bir durum hakkında çok kolay kanı oluşturabilir. Toplumda yaratılan peşin hükümler pekiştirilir. Böylece bir durum gerçek olmasa bile geçmiş gibi kabul edilir. Kalıp yargılar, bireylerin çelişen durumlarla karşı karşıya kaldıklarında, kısa sürede değerlendirme yapmalarını sağlar. Bireyler bu durumda hemen kalıp yargılarına güvenir ve bu nedenle farklı bilgiler elde etmeye yönelmezler (Uslu, 2019). Kalıp yargılar değişime karşı direnç gösterirler (Helgeson, 2012). Tutkun ve Koç (2008), bireylerin ya da grupların kalıp yargılarının gerçek olup olmadığına dair kaygılar taşımadığını ve aksiyel karşılaşılsa bile kalıp yargılarının değişmediğini vurgular. Göregenli (2012), bu durumu toplumsal açıdan yaklaşarak bir grubun ya da toplumun davranışlarının ve ideolojilerinin devamı için kalıp yargıların önemli olduğunu ifade eder. Özellikle çok uzun zamandır süregelen bu kalıplaşmış alışkanlıklar toplumun gelenek ve görenekleri arasında yerini alır. Gelecek nesiller ise bu yargıları sorgulamadan bir sonraki nesle aktarmaya devam eder. Böylece kalıp yargılar o toplumun kültürünün ayrılmaz bir parçası olur. Ayrıca, kalıp yargılar ister olumlu ister olumsuz olsun bir grubu diğer gruptan ayırır. Bu sayede dünyayı daha basit hale getirerek anlamlandırmaya çalışırken aynı zamanda ön yargıların oluşmasına da yol açar. Bir grup kalıp yargılarından hareketle kendini “iyi” ve değerini ise “kötü” olarak değerlendirerek temelde ayrımcılık yapmış olur.

Sosyal gelişim alanının üzerinde durduğu konulardan biri de çocuklarda gruplara dair kalıp yargıların ne zaman ortaya çıktığı ve çocukların kalıp yargılarıyla nasıl sosyal değerlendirmeler yaptığıdır. Kohlberg ve Piaget gibi klasik yaklaşımçılar, çocukların algılarına dair bilişsel süreçleri incelemiş ve onların aynı anda çok fazla sosyal değerlendirme yapamayacaklarını ve yapabilecekleri sosyal değerlendirmelerin de yalnızca kendi bilişsel gelişimleriyle sınırlı kalacağını ileri sürmüştür.

Son çalışmalar ise bu görüşün eksiklikleri olduğunu, çocukların gelişimlerinin düz bir doğrultuda ilerlemediğini ve çocukların birbirini tamamlayan gelişim evrelerini aynı anda yaşadıklarını ortaya koymuştur. Sosyal ve ahlak gelişim alanlarının ortaklaşa incelendiği bu çalışmalar, çocukların sosyal ve ahlaki durumlara yönelik değerlendirmelerinin 4-5 yaşlarında başladığını belirtmiştir (Gönül ve Şahin Acar, 2018). Baran (1995)'a göre, çocuklarda kalıp yargıların oluşumu genellikle 5-8 yaşından itibaren hız kazanarak devam eder. Bu bilgiler ışığında ilkökul öğrencilerinin bazı ön yargılara sahip olabileceği söylenebilir.

Ön yargı

Ön yargı, en genel anlamıyla taraf tutma durumunu ifade etmektedir. Bu taraflılıkla cinsiyetten ideolojiye kadar birçok farklı konuda karşılaşılabilir (Sağiroğlu, 2014). Ön yargı (prejudice), Latince “praejudicium” sözcüğünden türemiştir. Zaman içinde anlamsal değişimler geçiren bu kavram, antik çağlarda, önceki kararlara ve deneyimlere göre verilmiş hüküm anlamında kullanılmıştır. Daha sonra bu kavrama İngilizcede, “bir olguya karşı araştırma yapılmadan ve gerekli bilgiler sağlanmadan oluşan yargı” anlamı yüklenmiştir. Son olarak, bu kavram, Allport (1979) tarafından peşin yargılara olumlu ve olumsuz duygusal durumların dâhil edilmesi ile bugünkü anlamına kavuşmuştur (akt. Erdoğan, 2012).

Ön yargı Allport (1954) tarafından, bir gruba dâhil bir bireye, yalnızca o gruba dâhil olduğundan dolayı gösterilen olumsuz tutumlar olarak tanımlanmıştır. Aşkın (1986)'a göre ön yargı, önceden hüküm vermek anlamına gelir. Cüceloğlu (2021)'na göre ön yargı, bireyin içinde çok derinlere yerleşmiş bir tutumdur ve sosyal yaşantılarda ortaya çıkmaktadır. Bir başka ifadeyle ön yargılar, bireylerin diğer bireylerin içinde buldukları grup nedeniyle onlara karşı sahip oldukları olumlu ya da olumsuz tutumlar anlamında kullanılmaktadır (Toper ve Cengiz, 2019). Ön yargıların olumlu ya da olumsuz olabileceği belirtilse de alan yazında özellikle ayrımcılıkla ilgili çalışmalarda ön yargının çoğunlukla olumsuz olduğu vurgulanmaktadır (Aronson vd., 2012; akt. Avcı, 2017; Baron ve Byrne, 2000; Gerrig ve Zimbardo, 2016; akt. Uslu, 2019; Göregenli, 2012; Kunst vd., 2015). Ön yargı, bireysel olmasının yanı sıra daha çok “öteki” denilen gruba karşı bir tutumdur. Ön yargılar zayıf ve mantık dışı tutumları ifade etmektedir. Kalıplaşmış fikirlerden doğmakta, sabit ve değişmez özellik göstermektedir (Sağiroğlu, 2014).

Günlük yaşamın bir parçası olan ön yargı, farklı alanlardan etkilenen çok boyutlu bir olgudur. İnsanlar seçimlerinde, düşüncelerinde ve eylemlerinde farkında olmadan ön yargılarının etkisinde kalabilmektedir. Kişinin karar vermesini kolaylaştırdığı düşünülse de ön yargılarla alınan kararlar, aslında kişiyi yanlış yönlendirebilmektedir. Ön yargılar, insanların sağlıklı iletişim kurmadan ve deneyimlemeden hızlıca karar vermelerine neden olmaktadır. İnsanlar, yeni tanıştığı birini ait olduğu gruba, hal ve hareketlerine göre yüzeysel olarak değerlendirmeye bir fikir ya da inanç oluşturabilmektedir. Bu durum da kişiler arası iletişimi olumsuz olarak etkilemektedir. Bazı durumlarda ön yargılar fark edilse bile bunları yıkmaya çalışmak oldukça zordur ya da çok uzun bir çaba gerektirmektedir (Cüceloğlu, 2021; Çevik ve İlhan, 2013).

Ön yargıların kaynağına yönelik farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bu görüşler genel olarak “kalıtım” ve “çevre ya da deneyim” başlıklarında toplanmaktadır; fakat birçok araştırmacı, ön

yargıların kalıttan daha çok deneyimlere dayandığı düşüncesinde hemfikirdir. İnsanlar, en başta ailesinden, arkadaşlarından, yaşadığı çevreden ve medyadan ön yargılı olmayı öğrenirler. Toplumsal normlar ve alışkanlıklar, ön yargıların şekillenmesinde başat unsurlardandır (Uslu, 2019). Cüceloğlu (2021), ön yargıları dört temel kaynağa dayandırır. Ona göre ön yargılar, küçük yaşlarda öğrenilir, kişilikle ilişkilidir, bireyin bir grubun üyesi olmasının ve algılanan benzerliklerin bir sonucudur.

Ön yargılar, taklit ve gözlem yoluyla çocukluktan itibaren ailede öğrenilmeye başlar. Çocuklara “Sen kimsin?” denildiğinde, çocuk bağlı olduğu etnik ya da dini grubu söyleyebilir. Ayrıca çevresinden duyduğu olumsuz grup etiketlerinin de öfke ve sinir gibi kötü duygu durumlarında kullanıldığını öğrenir. Okul çağına geldiğinde, yaşadığı çevre ve mahalle onu etkilemeyi sürdürür. Etrafında duyduğu dedikodular, lakaplar, gözlemlediği davranışlar ile çocuklar, anne- babalarının ya da komşularının sahip olduğu ön yargıları benimser. Bu ön yargılar ile kendisine toplumda bir “yer” edinir. Bu yer edinmeden sonra “biz” ve “öteki” gruplara karşı farklı davranışlar geliştirir. Lise dönemlerinde ise çocuğun ön yargı seviyesi, yetişkinlerin ve toplumun ön yargı seviyesine yaklaşır. Ön yargıların anne ve babadan ya da çevreden öğrenildiği unutulur ve ön yargılar bireyde çoktan var olan doğal bir durum olarak görülür (Cüceloğlu, 2021). Yetişkinlikte ise artık toplumun sahip olduğu ön yargılar zihne yerleşir (Gürses, 2005).

Aşkın (1986), çocuklarda ön yargıyı belirleyen üç faktör olduğunu dile getirmektedir. Bunlardan ilki ailedir. Çocukların kültürel etkileşimleri önce ailede başlar. Çocuklar, erinlik çağına kadar ailenin sahip olduğu tutumlardan etkilenir. Toplumsal davranışları da yine ailesinden öğrenir. İkinci faktör, çocuğun yaşadığı çevresi, arkadaşları ve eğitimidir. Eğitimin tutum ve davranışlar üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Çocuklar büyüdükçe ailenin etkisi azalmaya başlarken, ergenlik zamanında akranlarla ilişkileri önem kazanır. Çocuklar bu dönemde sevdikleri ve bağ kurdukları kişilerin tutumlarını örnek alırlar. Ön yargılar genellikle anne babaların, öğretmenlerin ya da bu kişilerin taklit edilmesiyle meydana gelir. Son faktör ise gereksinimlerdir. Ön yargılar değişimi neredeyse mümkün olmayan yargılardır. Ön yargılar bireylerin bazı gereksinimlerini karşılar; içsel güdülerine cevap verir. Üstünlük duygusu buna örnek olarak verilebilir. Irkçılık, bireylerin dahil olduğu grubu diğerlerinden üstün olması fikriyle bir ayrım yaratır. Irkçı insanlar bu fikirleriyle kendini üstün görme duygusunu tatmin eder.

Ön yargı ve kalıp yargı kavramları, genellikle birbiriyle karıştırılır. Bu kavramlar aynı anlama gelmezler; fakat birbirini tamamlarlar. İki de gerçek dünyanın zihinde şekillenmesini sağlayan bir sürecin parçasıdır. Kalıp yargılar, bir birey, nesne ya da grup hakkında zihinde yaratılan birtakım imgelerdir. Bu yargılar, dış dünyayı zihinde canlandırmanın bir yoludur. Yeni bir kişi ya da gruba karşı karşıya gelindiğinde onlarla ilgili bilgiler, zihin içinde imgelerle oluşturulur. Başka bir ifadeyle karşılaşılan yeni bir grup/şey gerçekliğiyle değil, zihindeki bu kalıp yargılara göre algılanır. Örneğin; kadınların duygusal olduğu, erkeklerin cesur olduğu, Almanların sarışın olduğu ya da Japonların çalışkan ve sıcakkanlı olduğunu insanlara düşündüren şey kalıp yargılardır. Kalıp yargılar her zaman olumsuz değildir, olumlu kalıp yargılar da olabilir; ancak olumsuz kalıp yargılar, ön yargıların oluşmasına neden olabilir (Göregenli, 2012).

Quillian (2006)'a göre ön yargı tanımını yapanlar, ön yargının iki ana unsuru olduğu konusunda hemfikirlerdir; birincisi kalıp yargı, ikincisi ise bu kalıp yargılarla hissedilen duygulardır. Şekil 1'de ön yargının temel bileşenleri ve oluşumu gösterilmiştir.



Şekil 1. Ön Yargının Temel İki Bileşeni (Paker, 2013).

Şekil 1'de görüldüğü üzere, kalıp yargılar, ön yargıların bilişsel kısmını oluşturur ve kalıp yargılara duygular da eklenirse ön yargı ortaya çıkar

Araştırmanın önemi

Kalıp yargı ve ön yargılar günlük hayatta bazı olumsuzluklara yol açmaktadır. Bahsedilen bu kalıp yargı ve ön yargıların erken yaşlarda ortaya çıktığı bilinmektedir. MEB de bu nedenle SBDÖP'te ilköğretim 7. sınıfta "kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisi"ne yer vermiştir. Ancak sosyal bilgiler dersi, 4. sınıftan itibaren okutulmaktadır. Bu bağlamda ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kalıp yargı ve ön yargılarının belirlenmesi, ilgili becerinin kaçınıcı sınıftan itibaren öğretilmeye başlanması gerektiği konusunda fikir verecek olması açısından önemlidir.

Alan yazında SBDÖP'de yer alan becerilere ilişkin bazı çalışmalar incelendiğinde, kazandırılmak istenen becerilerin analiz edildiği (Çelikkaya, 2011; Otuz vd., 2018) becerilerin öğrencilere kazandırılma düzeylerinin (Öztürk ve Mutlu, 2017; Baş vd., 2016) ve sosyal bilgiler ders kitaplarının becerilerin gelişimine katkısının (Aydemir ve Adamaz, 2017; Hayırsever, 2010) incelendiği, bu konuda öğretmen görüşleri ve yeterliklerinin belirlendiği (Gelen, 2002; Mutluer, 2013) ve programdaki eleştirel, yaratıcı düşünme ve dijital vatandaşlık gibi becerilerin ele alındığı (Faiz ve Karasu Avcı, 2018; Turan ve Karasu Avcı, 2018) görülmüştür. Ancak SBDÖP'te yer alan "kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme" becerisi üzerine çok fazla çalışma yapılmadığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu konuda yapılacak bir çalışmanın alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin kalıp yargı ve ön yargılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin, araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama araçlarıyla elde edilen;

1. Kalıp yargı ve ön yargı puan ortalamaları, ne düzeydedir?
2. Kalıp yargı ve ön yargı puanları, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Kalıp yargı ve ön yargı puanları, yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli herhangi bir zaman diliminde mevcudiyet gösteren bir durumu olduğu gibi incelemeyi ve yansıtmayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın konusu olan durum, olgu, nesne ya da kişiler olduğu gibi anlatılmaya çalışılır (Karasar, 2020). Bu çalışmada da ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kalıp yargı ve önyargı düzeylerinin olduğu gibi anlatılmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evreni ilkokul 4.sınıf öğrencileridir. Araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Kızıltepe ilçe merkezinde bulunan ilkokullarda okuyan 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Kızıltepe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiye göre Kızıltepe merkez ilkokullarında toplam 6592 4. sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Uygulama yapılacak okullar basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örnekleme dahil edilmek için eşit seçilme şansına sahiptir (Büyüköztürk vd., 2009). Bu çalışmada ölçekler 448 öğrenciye uygulanmıştır. Uygun örneklem hesaplamasına göre %95 güven düzeyi ve %5 hata payı ile katılımcı sayısı en az 364 olmalıdır (Kılıç, 2012). Bu durumda 6592 öğrenci için 448 öğrenci evreni temsil yeterliliğine sahiptir.

Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeği (ÇİKYÖ) ve Çocuklar için Ön Yargı Ölçeği (ÇİÖYÖ) ile elde edilmiştir. Bu veri toplama araçlarının geliştirilme süreçleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Çocuklar için kalıp yargı ölçeği

Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeği (ÇİKYÖ-Ek 1), araştırmacılar tarafından ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin kalıp yargılarını ölçmeye yönelik hazırlanmış bir ölçektir. ÇİKYÖ'de çocukların arkadaşlarının sahip olduğu kalıp yargılara ait 13 madde bulunmaktadır. Çocuklardan 5'li likert tipi ölçekten oluşan ölçek maddelerini "Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Biraz Katılıyorum, Çoğunlukla Katılıyorum, Katılıyorum" olarak işaretlemeleri istenmiştir.

Çocuklar için kalıp yargı ölçeğinde kapsam geçerliliği: ÇİKYÖ'nün geliştirilmesinde bu araştırmanın nitel boyutundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, öğrencilerin cinsiyet, dil, din, dersler, etnisite/ırk, özel gereksinimli bireyler, sosyoekonomik düzey, meslek, yer ve bireysel farklılıklar konularında kalıp yargıları olduğunu belirtmiştir. ÇİKYÖ'nün taslak halinde öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak kalıp yargılarla ilgili 26 madde oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla Davis (1992) tekniği çerçevesinde, taslağın değerlendirilmesi

için, içinde ölçek maddelerinin yer aldığı uzman görüş formu oluşturulmuş ve uzmanlardan her bir maddeyi “madde uygun”, “madde hafifçe gözden geçirilmeli”, “madde ciddi derecede gözden geçirilmeli” ve “madde uygun değil” biçiminde değerlendirmeleri istenmiştir. Buna ek olarak formda her maddenin altına “Maddeye yönelik bir eleştiriniz ya da öneriniz varsa lütfen yazınız.” şeklinde bir alan bırakılarak uzmanlardan yazılı değerlendirmeleri alınmıştır. Eğitim programları ve öğretim, çalışma psikolojisi, sosyal psikoloji, sınıf eğitimi, matematik eğitimi, STEM eğitimi ve coğrafya eğitimi alanlarında uzman toplam yedi öğretim üyesi, ölçeği incelemiş ve gerekli gördükleri yerlerde dönütler vermiştir. Bu dönütlere göre uzmanlar bazı maddelerin kalıp yargılarla ilgisiz olduğunu ya da öğrencilere sorulmasının uygun olmadığını belirtmiştir. Uzmanların en az %80’inin “madde ciddi derecede gözden geçirilmeli” ve “madde uygun değil” dediği maddeler çıkarılmıştır. Bu görüşlere dayalı olarak ÇİKYÖ’den “*Bütün yabancı ve bizden farklı insanlar hırsızlık yapar.*”, “*Bütün yabancı ve bizden farklı insanlar çocukları kaçıır.*” ve “*Yaramazlar derslerinde başarısızdırlar.*” şeklinde ifade edilen üç madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddeler uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenerek ifade edilmiştir. Ayrıca ölçekte seçenek olarak sunulan “Doğrudur, Yanlıştır” seçenekleri “Katılıyorum, Katılmıyorum” olarak değiştirilmiş daha sonra da “Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Biraz Katılıyorum, Çoğunlukla Katılıyorum, Katılıyorum” şeklinde 5’li likert tipi ölçeğe çevrilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda yeniden düzenlenen ölçek ile çocuklarla ön görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda üç ilkokul 4. sınıf öğrencisine ölçek maddeleri tek tek sorulmuş ve anlaşılmadığı düşünülen ifadeler belirlenmiştir. Örneğin; “*Sadece zenginler marka giyer.*” maddesinde “marka” kelimesi bir öğrenci tarafından tam olarak anlaşılmadığı için madde “*Sadece zenginler pahalı ve marka kıyafet giyer.*” şeklinde ifade edilerek daha anlaşılır hale getirilmiştir. Benzer şekilde “*Başka diller kabadır.*” maddesi de “kaba” kelimesi başka bir öğrencide kafa karışıklığı yarattığından madde “*Başka diller çirkin ve kabadır.*” şeklinde düzenlenmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir.

Çocuklar için kalıp yargı ölçeğinin yapı geçerliliği: Ölçeklerin geçerliliğini sağlamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçek 270 öğrenciye uygulanmıştır. Kayıp veri ataması yapıldıktan sonra AFA için 254 veri kullanılmıştır. Faktör analizlerinde, ölçekte yer alan madde sayısının 3-6 katı kadar katılımcının çalışmaya katılması önerilmekte ve bu bağlamda faktör analizinde 200 kişi kabul edilebilir ve 500 kişi ise çok iyi bir sayı olarak ifade edilmektedir (Cattel, 1978; akt. İlhan ve Çetin, 2013). 23 madde ile başlatılan AFA süreci, faktör yükleri (0, 30’un altında olan ve binişiklik gösteren) ve ortak faktör varyansları uygun olmayan (0,20’nin altında olan) maddeler (Büyüköztürk, 2012) atıldıktan sonra 13 madde ile tamamlanmıştır. AFA sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,83; Bartlett testi sonucu ise anlamlı çıkmıştır (p<.001). Bu sonuçlar AFA için gerçekleştirilen uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermekle birlikte AFA için ulaşılan katılımcı sayısının yeterliğine işaret etmektedir (Seçer, 2013). ÇİKYÖ, tek faktör altında toplam varyansın %30,23’ ünü açıklayabilmiştir. AFA’ da açıklanan varyans tek faktörlü yapılar için %30 ve üzerinde ise kabul edilebilirdir (Bayram 2009; akt. İlhan ve Çetin, 2013). ÇİKYÖ’de yer alan maddelere ait faktör yükleri Tablo 1’ de gösterilmiştir.

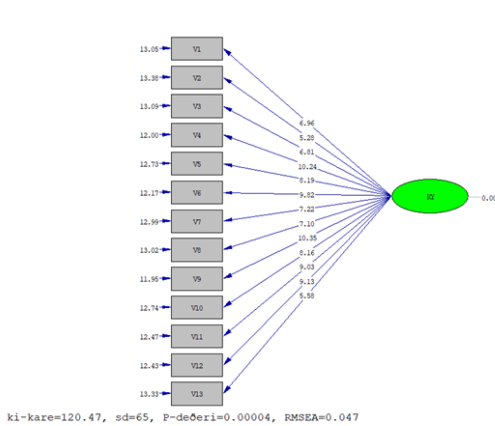
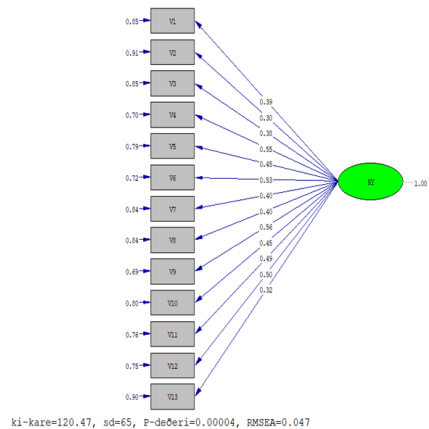
Tablo 1. Çocuklar İçin Kalıp Yargı Ölçeği (AFA) Faktör Yükleri

| Madde No | Faktör Yüğü | Madde No | Faktör Yüğü |
|----------|-------------|----------|-------------|
| V1 | 0,57 | V8 | 0,55 |
| V2 | 0,50 | V9 | 0,55 |
| V3 | 0,57 | V10 | 0,47 |
| V4 | 0,61 | V11 | 0,53 |
| V5 | 0,61 | V12 | 0,52 |
| V6 | 0,56 | V13 | 0,51 |
| V7 | 0,52 | | |

Tablo 1 incelendiğinde ÇIKYÖ'de yer alan maddelere ait faktör yükleri 0,50 ve 0,61 arasında değişmektedir. Madde yükleri 0,30'un üzerinde olduğu için (Costello ve Osborne, 2005) yeterli kabul edilmektedir. AFA için gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilir olup olmadığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach's α katsayısı 0,80 düzeyinde bulunmuştur. Bu oranlar 0,70' in üzerinde olduğu için (George ve Mallery, 2003) ÇIKYÖ ile gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

ÇIKYÖ için AFAdan elde edilen faktör yapısının DFA ile doğrulanıp doğrulanmadığı da test edilmiş ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. ÇIKYÖ, İlkokul 4.sınıfa giden 276 öğrenciye uygulanmış ve kayıp veri ataması yapıldıktan sonra kalan 254 veri DFA'da kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre; DFA sonuçları ÇIKYÖ'nün AFAdan elde edilen yapısını doğrulamıştır. *t* değerlerine ait bulgulara Şekil 2'de yer verilmiştir. DFA'dan elde edilen yapıya ait faktör yükleri ise Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 2'de görüldüğü gibi DFA'da elde edilen yapıya ait *t* değerleri 5,28 ve 10,35 arasında değişmektedir. *t* değerinin 1,96'dan yüksek olması 0,05; 2,56'dan yüksek olması ise 0,001 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade eder (Schumacker ve Lomax 2010). Bu bakımdan ölçekte yer alan maddelerin uygun olduğu görülmektedir. Şekil 3'te de görüldüğü gibi ÇIKYÖ'de yer alan maddelerin faktör yükleri 0,30 ile 0,56 arasında değişmektedir. Bu değerler 0,30'un üzerinde olduğu için ölçekte yer alan 13 maddenin hepsinin yeterli derecede faktör yüküne sahip olduğu anlaşılmaktadır (Costello ve Osborne, 2005).

**Şekil 2.** Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeği *t* Değerleri**Şekil 3.** Çocuklar için kalıp yargı ölçeği (DFA) faktör yükleri

DFAda sonucunda elde edilen yapının uygunluğu için uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Tablo 2'de uyum iyiliği indekslerine ilişkin değerler gösterilmiştir.

Tablo 2. ÇIKYÖ'ye Dair Uyum İyiliği İndeksleri

| İndeks | Değer | Uyum | İndeks | Değer | Değerlendirme |
|------------|-----------------------------|----------|--------|-----------------------------|---------------|
| p | 0,00004 $<0,05$ | Anlamlı | IFI | $0,95 \leq 0,95 \leq 1$ | Mükemmel |
| x^2 / sd | $120,4/65=1,8 \leq 2$ | Mükemmel | $SRMR$ | $0,05 \leq 0,048 \leq 0,08$ | İyi |
| $RMSEA$ | $0,00 \leq 0,047 \leq 0,05$ | Mükemmel | $PNFI$ | $0,50 \leq 0,74 \leq 0,95$ | İyi |
| CFI | $0,95 \leq 0,95 \leq 1$ | Mükemmel | $PGFI$ | $0,50 \leq 0,68 \leq 0,95$ | İyi |
| NFI | $0,90 \leq 0,90 \leq 0,95$ | İyi | GFI | $0,90 \leq 0,95 \leq 0,95$ | İyi |
| $NNFI$ | $0,90 \leq 0,94 \leq 0,95$ | İyi | $AGFI$ | $0,90 \leq 0,93 \leq 1$ | Mükemmel |

*Koyu renkle gösterilen değerler ÇIKYÖ'ye aittir.

Tablo 2'de verilen uyum iyiliği indekslerinde ilk incelenmesi gereken değer, uyum iyiliği istatistiği olarak bilinen Ki-Kare (x^2) değeridir. Bu değer 0,05 altında olması anlamlı olduğu ve gözlenen veri matrisi ile beklenen veri matrisi arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu anlamına gelmektedir. Bu durumlarda diğer uyum indeksi değerlerine de bakılmalıdır. Söz konusu değerler incelendiğinde x^2/sd , RMSEA, CFI, IFI ve AGFI değerlerinin mükemmel uyumu gösterdiği anlaşılmaktadır. NFI, NNFI, SRMR, PNFI, PGFI, GFI ve AGFI değerleri ise iyi (kabul edilebilir) uyumu ifade etmektedir.

Tüm bu bulgular, ÇIKYÖ'nün yapı geçerliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir. Kapsam geçerliği konusundaki uzman görüşleri ve ölçüm güvenilirliği de dikkate alınca ÇIKYÖ'nün çocukların kalıp yargılarını belirleme konusunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği söylenmektedir.

Çocuklar için ön yargı ölçeği

Çocuklar İçin Ön Yargı Ölçeği (ÇİÖYÖ-Ek 2), çocukların ön yargılarını belirlemek için hazırlanmış bir ölçektir. Bu ölçekte çocukların arkadaşlarının sahip olduğu ön yargılara ait 13 madde bulunmaktadır. Çocuklara arkadaşlarının bu görüşlerinin ne kadar onayladıkları sorulmaktadır. Çocuklardan 5'li likert tipi ölçek şeklinde hazırlanan ölçek maddelerini “*Kesinlikle onaylamıyorum, Onaylamıyorum, Kararsızım, Onaylıyorum, Kesinlikle onaylıyorum*” olarak işaretlemeleri istenmiştir.

Çocuklar için ön yargı ölçeğinde kapsam geçerliliği: ÇİÖYÖ'de ön yargılarla ilgili 28 madde içeren bir taslak hazırlanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencilerinin cinsiyet, etnisite/ırk, dil, din, yerler, meslekler, özel gereksinimli bireyler, dersler, sosyoekonomik düzey ve bireysel farklılıklar gibi konularda önyargıları olduğundan bahsetmiştir. Ölçekte kullanılan maddelerin içerikleri bunlara göre şekillendirilmiştir. ÇIKYÖ'de olduğu gibi ÇİÖYÖ'de de kapsam geçerliliğin sağlanması amacıyla Davis (1992) tekniği çerçevesinde, taslağın değerlendirilmesi için, ölçek maddelerinin yazılı olduğu uzman görüş formu oluşturulmuş ve uzmanlardan her bir maddeyi “madde uygun”, “madde hafifçe gözden geçirilmedi”, “madde ciddi derecede gözden geçirilmeli” ve “madde uygun değil” biçiminde değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca formda her maddenin altına “maddeye yönelik bir eleştiriniz ya da öneriniz varsa lütfen yazınız” şeklinde bir alan bırakılarak uzmanlardan yazılı değerlendirmeleri alınmıştır. Eğitim programları ve öğretim, çalışma psikolojisi,

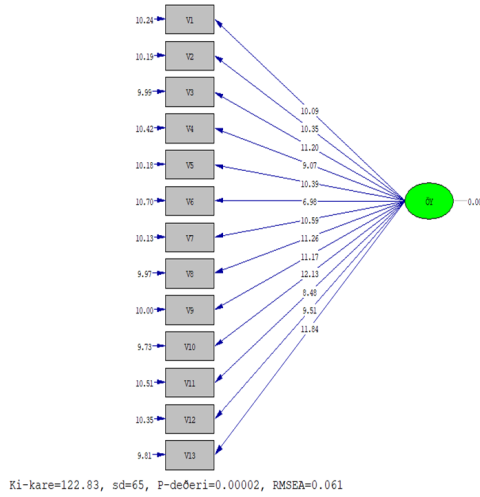
sosyal psikoloji, sınıf eğitimi, matematik eğitimi, STEM eğitim ve coğrafya eğitimi alanlarında uzman toplam yedi öğretim üyesi ölçeği incelemiş ve gerekli gördükleri yerlerde dönütler vermiştir. Daha sonrasında uzmanlar bazı maddelerin kavramla ilgisiz olduğunu ya da öğrencilere sorulmasının uygun olmadığını belirtmiştir. Bu görüşlere dayanarak ÇİÖYÖ'den “*Sokakta başka bir dil konuşan arkadaşına “sus” işareti yapması, sadece okuldaki popüler öğrencilerle oynamak istemesi, farklı dinden bir öğretmenle konuşmak istememesi ve popüler olmayan arkadaşlarını oyuna almaması*” şeklinde ifade edilen dört madde uzmanların %80’i uygun bulmadığından kapsam dışı bırakılmıştır. Geriye kalan maddeler uzman görüşleri göz önüne alınarak yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca ölçekte “Doğrudur/ Yanlıştır” seçenekleri “Onaylıyorum, Onaylamıyorum” olarak değiştirilmiş daha sonra da “Kesinlikle onaylamıyorum, Onaylamıyorum, Kararsızım, Onaylıyorum, Kesinlikle onaylıyorum” şeklinde 5’li likert tipi ölçeğe çevrilmiştir. Daha sonra uzman görüşleri dikkate alınarak ölçek tekrar düzenlenmiştir. Yeni taslak ile çocuklarla ön görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda üç ilkokul 4. sınıf öğrencisine ölçek maddeleri sorularak görüşleri alınmıştır. Ölçekte anlaşılmayan bir madde olmadığından maddeler değiştirilmemiştir.

Çocuklar için ön yargı ölçeğinin yapı geçerliği: ÇİÖYÖ için de ÇİKYÖ’de belirtilen şekilde AFA ve DFA uygulaması yapılmıştır. Ölçek 270 öğrenciye uygulanmıştır. Kayıp veri ataması yapıldıktan sonra AFA için 242 veri kullanılmıştır. 24 madde ile başlatılan AFA süreci, faktör yükleri (0,30’un altında olan ve binişiklik gösteren) ve ortak faktör varyansları (0,20’nin altında olan) uygun olmayan maddeler atıldıktan sonra (Büyüköztürk, 2012) 13 madde ile tamamlanmıştır. AFA sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,88; Bartlett testi sonucu anlamlı çıkmıştır ($p < .001$). AFA sonuçlarına bakıldığında ÇİÖYÖ maddeleri katılımcı açısından yeterlidir (Seçer, 2013). ÇİÖYÖ, toplam varyansın %39,46’ unu açıklayabilmiştir. Bu değer %30’un üzerinde olduğundan kabul edilebilirdir (Bayram 2009; akt. İlhan ve Çetin, 2013). AFA’dan elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Maddelerin faktör yükleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Çocuklar İçin Ön Yargı Ölçeği (AFA) Faktör Yükleri

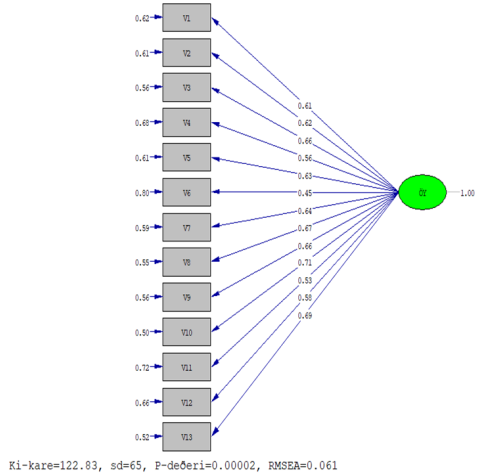
| Madde No | Faktör Yüğü | Madde No | Faktör Yüğü |
|----------|-------------|----------|-------------|
| V1 | 0,62 | V8 | 0,67 |
| V2 | 0,60 | V9 | 0,68 |
| V3 | 0,66 | V10 | 0,68 |
| V4 | 0,59 | V11 | 0,58 |
| V5 | 0,66 | V12 | 0,53 |
| V6 | 0,48 | V13 | 0,69 |
| V7 | 0,64 | | |

Tablo 3’e bakıldığında ÇİÖYÖ’de maddelerin faktör yüklerinin 0,48 ve 0,69 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin faktör yüklerinin 0,30’un üzerinde olması ideal kabul edilmektedir (Costello ve Osborne, 2005). ÇİÖYÖ için AFA’dan elde edilen faktör yapısını DFA ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Ölçek 276 öğrenciye uygulanmıştır. Kayıp veri ataması yapıldıktan sonra 244 veri ile DFA yapılmıştır. Elde edilen verilere göre DFA sonuçları ÇİÖYÖ’nün AFA’dan elde edilen yapısını doğrulamıştır. *t* değerlerine ait bulgular Şekil 4’te; faktör yükleri ise Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Çocuklar için ön yargı ölçeği t değerleri

Şekil 4 incelendiğinde DFA'dan ele edilen t değerlerinin 6,98 ve 11,84 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler 0,001 düzeyinde anlamlıdır (Schumacker ve Lomax 2010). Şekil 5'te verilen DFA sonuçlarına göre maddelerin faktör yüklerinin 0,45 ve 0,71 arasında olduğu görülmektedir. Bu değerler, 0,30'un üzerinde olduğu için ÇİÖYÖ'de yer alan 13 maddenin yeterli düzeyde faktör yüküne sahip olduğu anlaşılmaktadır (Costello ve Osborne, 2005). DFA sonucuna dair uyum iyiliği indeksleri Tablo 4'te verilmiştir.



Şekil 5. Çocuklar İçin Ön Yargı Ölçeği (DFA) Faktör Yükleri

Tablo 4. ÇİÖYÖ' ye Dair Uyum İyiliği İndeksleri

| İndeks | Değer | Uyum | İndeks | Değer | Uyum |
|--------------|------------------------------|----------|--------|--------------------------|----------|
| p | 0,00002 <0,05 | Anlamlı | IFI | 0,95≤ 0,98 ≤1 | Mükemmel |
| χ^2 /sd | 122,8/65= 1,8 ≤2 | Mükemmel | $SRMR$ | 0,05≤ 0,045 ≤0,08 | İyi |
| $RMSEA$ | 0,05≤ 0,061 ≤0,08 | İyi | $PNFI$ | 0,50≤ 0,80 ≤0,95 | İyi |
| CFI | 0,95≤ 0,98 ≤1 | Mükemmel | $PGFI$ | 0,50≤ 0,66 ≤0,95 | İyi |
| NFI | 0,95≤ 0,96 ≤1 | Mükemmel | GFI | 0,90≤ 0,93 ≤0,95 | İyi |
| $NNFI$ | 0,95 ≤ 0,98 ≤1 | Mükemmel | $AGFI$ | 0,90≤ 0,90 ≤1 | Mükemmel |

*Koyu renkle gösterilen değerler ÇİÖYÖ'ye aittir.

Tablo 4'te verilen uyum iyiliği indekslerinde Ki-Kare (χ^2) değeri 0,005 altında olduğundan bu değer anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer değerler incelendiğinde χ^2/sd , CFI, IFI, NFI, NNFI ve AGFI mükemmel uyumu göstermektedir. RMSEA, SRMR, PNFI, PGFI ve GFI değerleri ise mükemmel uyumu göstermektedir.

AFA için gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilir olup olmadığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach's α katsayısı 0,87 düzeyinde bulunmuştur. Bu sonuçlar çalışmada ÇİÖYÖ ile gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2003)

Tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde ÇİÖYÖ'nün yapı geçerliğine sahip olduğu ifade edilebilir. Kapsam geçerliği konusunda uzmanların görüşleri ve ölçüm güvenilirliği de ÇİÖYÖ'nün çocukların ön yargılarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Verilerin analizi

Araştırma için gerekli veriler Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeği ve Çocuklar için Ön Yargı Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler toplandıktan sonra seri ortalamasıyla kayıp veri ataması yapılmıştır. Kayıp veri atamasından sonra 448 öğrencinin puanları kullanılarak analizler yapılmaya başlanmıştır. Elde edilen puanlarda uç değer olup olmadığına kutu analizi (box-plot) ile bakılmıştır. Çocuklar için kalıp yargı ölçeğinden elde edilen uç değerlere sahip üç katılımcıya ait veri atıldıktan sonra veri analizinde 445 öğrencinin puanı kullanılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen puanların cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin hangi testlerle analiz edileceğini belirlemek için verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve bu katsayılara göre ilgili puanların normal dağılıma uygun olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Kalıp yargı ölçeğinden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla 0,49 ve -0,54; ön yargı ölçeğinden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları ise sırasıyla -0,31 ve -0,45'tir. Bu değerler -1 ve +1 arasında olduğundan dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bu yüzden kalıp yargı ve ön yargıların cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine parametrik testlerden İlişkisiz Örneklem t-Testi ile bakılmıştır. Kalıp yargı ve ön yargıların yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ise Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Anlamlı bir farklılık varsa post-hoc'a bakılmıştır. Varyansların eşit ve örneklemelerin farklı olması durumunda post-hoc testlerinden LSD uygulanır (Kayri, 2009). Çocukların kalıp yargı ve ön yargı düzeylerini analiz etmek için betimsel istatistikler yapılmıştır. Betimsel istatistiklerden elde edilen ortalama değerlere (\bar{x}) bakıldığında, öğrencilerin kalıp yargı ölçeğine ait puanları 1,00-1,80 arasında ise ilgili ifadelerle hiç katılmadıkları, 1,81-2,60 arasında ise katılmadıkları, 2,61-3,40 arasında ise biraz katıldıkları, 3,41-4,20 arasında ise katıldıkları, 4,21-5,00 arasında ise tamamen katıldıkları yorumu yapılmıştır. Ön yargı ölçeğine ait puanlara bakıldığında ise öğrencilerin arkadaşlarının ön yargı içeren tutum ve davranışlarını 1,00- 1,80 arasında ise kesinlikle onaylamadıkları, 1,81-2,60 arasında ise onaylamadıkları, 2,61-3,40 arasında ise kararsız kaldıkları, 3,41-4,20 arasında ise onayladıkları ve 4,21-5,00 ise kesinlikle onayladıkları yorumu yapılmıştır.

Bulgular

Kalıp yargı ve ön yargı düzeyine ilişkin bulgular

Öğrencilerin kalıp yargı ve ön yargı düzeyleri betimsel istatistiklerden biri olan ortalama ile elde edilmiştir. Betimsel istatistik ortalaması (\bar{x}^2) sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Betimsel İstatistik Ortalaması Tablosu

| | N | Min. | Max. | \bar{x} | ss |
|---|-----|------|------|-----------|------|
| <i>Ev işlerini sadece anneler yapabilir, babalar yapamaz.</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 1,97 | 1,26 |
| <i>Bütün sebzelelerin tadı kötüdür.</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 1,47 | ,87 |
| <i>Sadece zenginler pahalı ve marka kıyafet giyer.</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 1,94 | 1,20 |
| <i>Başka ülkelerden gelen yabancı insanlar kirlidir.</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 1,69 | 1,06 |
| <i>Okulda başarısız olanlar her şeyde başarısız olur.</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 2,01 | 1,27 |
| <i>Farklı şehirlerde ya da köylerde yaşayan insanlar cimridir.</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 1,78 | 1,08 |
| <i>Bizimle aynı inanca sahip olmayan insanlar kötüdür.</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 1,89 | 1,18 |
| <i>Sadece bizimle aynı inanca sahip olan insanlar yardımseverdir.</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 2,44 | 1,46 |
| <i>Başka şehirlerde ya da köylerde yaşayan insanlar kirlidir.</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 1,67 | ,98 |
| <i>Başka diller kaba ve çirkindir.</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 1,92 | 1,18 |
| <i>Engelliler sporda başarılı olamazlar.</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 1,99 | 1,19 |
| <i>Engelliler zeki değildir.</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 1,70 | 1,06 |
| <i>Müdürler sinirlidir.</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 2,51 | 1,46 |
| <i>Engelli çocuklarla hiç oyun oynamak istememesi</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 3,54 | 1,42 |
| <i>Fakir insanların olduğu yerlere gitmekten çekinmesi</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 3,28 | 1,39 |
| <i>Çinde sebze olan yemekleri tatmak istememesi</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 3,33 | 1,45 |
| <i>Erkek olduğu için hemşire olmak istememesi</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 3,29 | 1,38 |
| <i>Farklı inanca sahip insanlarla arkadaşlık kurmak istememesi</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 3,39 | 1,41 |
| <i>Müdür ve müdür yardımcılarından korkması</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 3,25 | 1,39 |
| <i>Zordur diye İngilizce derslerine katılmak istememesi</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 3,56 | 1,46 |
| <i>Başka ülkelerden gelen öğrencilerle aynı sırada oturmak istememesi</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 3,34 | 1,45 |
| <i>Başka ülkelerden gelen öğrencilerle oynamak istememesi</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 3,42 | 1,41 |
| <i>Zor olduğu için matematik dersine önem vermemesi</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 3,70 | 1,44 |
| <i>Başka dillerin konuşulmasından rahatsız olması</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 3,32 | 1,31 |
| <i>Erkek olduğu için kızlarla yan yana oturmak istememesi</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 3,25 | 1,43 |
| <i>Fakir arkadaşıyla aynı sırada oturmak istememesi</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 3,61 | 1,41 |
| <i>Kalıp Yargı</i> | 445 | 1,00 | 3,62 | 1,92 | ,58 |
| <i>Ön Yargı</i> | 445 | 1,00 | 5,00 | 3,41 | ,88 |

Kalıp yargı ölçeğindeki madde ortalamalarına bakıldığında çocukların daha çok okul başarısı düşük olanlar, farklı inanç grupları ve müdürler konusundan kalıp yargılarının olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara göre en düşük kalıp yargı puanlarının, sebzelelerin tadı ve farklı ülke/şehirlerde yaşayan yabancı insanların temizliği ilgili olduğu açığa çıkmaktadır. Kalıp yargı puanlarının genel ortalamasına bakıldığında çocukların kalıp yargılarının “katılmama” düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Ön yargı ölçeğindeki madde ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin zorluğundan dolayı matematik dersine önem vermeme, fakir arkadaşıyla aynı sırada oturmak istememe, zorluğundan dolayı İngilizce dersine katılmak istememe ve engelli çocuklarla oynamak istememe ön yargılarını onayladıkları görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde çocukların müdür/müdür yardımcılarından korkma, fakir insanların olduğu yerlere gitmekten çekinme ve karşı cinsle oturma hakkındaki ön yargılarda kararsız kaldıkları açığa çıkmaktadır. Ancak bu konularda da çocukların kalıp yargılara göre yüksek bir düzeyde buldukları söylenebilir. Genel ön yargı puanlarına bakıldığında öğrencilerin ön yargıları onayladıkları anlaşılmaktadır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kalıp yargı ve ön yargı puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği İlişkisiz Örneklem t- testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 6' da gösterilmiştir:

Tablo 6. Kalıp Yargı ve Ön Yargılar ile Cinsiyete Dair İlişkisiz Örneklem t-Tesi Sonuçları

| | Cinsiyet | n | \bar{x} | s | sd | t | p |
|-------------|----------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Kalıp Yargı | Kız | 237 | 1,88 | 0,56 | 442 | -1,92 | 0,55 |
| | Erkek | 207 | 1,98 | 0,61 | | | |
| Ön Yargı | Kız | 237 | 3,48 | 0,89 | 442 | 1,75 | 0,81 |
| | Erkek | 207 | 3,33 | 0,87 | | | |

Tablo 6' ya göre ilkök 4. sınıf öğrencilerinin kalıp yargı ve ön yargıları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Bu bulgudan yola çıkılınca kalıp yargı ve ön yargıların, cinsiyete göre değişmediği sonucuna varılmıştır. Başka bir ifade ile ilkök 4. sınıftaki kız ve erkek öğrencilerin kalıp yargılara katılma ve ön yargıları onaylama konusunda benzer oldukları söylenebilir.

Yaş değişkenine ilişkin bulgular

Öğrencilerin yaşa göre betimsel istatistikleri hesaplanmış ve Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7. Kalıp Yargı ve Ön Yargıların Yaşa İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

| | Yaş | n | x | s |
|-------------|-------------|-----|------|------|
| Kalıp Yargı | 1. 8-9 yaş | 81 | 1,91 | 0,54 |
| | 2. 10 yaş | 308 | 1,90 | 0,58 |
| | 3. 11 yaş + | 51 | 2,12 | 0,65 |
| Ön Yargı | 1. 8-9 yaş | 81 | 3,42 | 0,87 |
| | 2. 10 yaş | 308 | 3,48 | 0,87 |
| | 3. 11 yaş + | 51 | 2,91 | 0,86 |

Tablo 7' ye göre 11 yaş ve üzeri çocukların kalıp yargıları diğer yaş gruplarına göre daha yüksek, 10 yaş grubunun kalıp yargıları ise diğer yaş gruplarına göre daha düşüktür. Ön yargı puanlarına bakıldığında, 10 yaş grubu öğrencilerinin puanlarının en yüksek, 11 yaş ve üzeri öğrencilerin puanlarının ise en düşük olduğu görülmüştür. Yaş grupları arasında ortaya çıkan bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi Testi yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8. Tek Yönlü Varyans Analizi

| | Yaş | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------|---------------|-----------------|-----|--------------------|------|-------|--------------|
| Kalıp Yargı | Gruplar arası | 2,15 | 2 | 1,07 | 3,12 | 0,045 | 2*-3 |
| | Gruplar içi | 150,36 | 437 | 0,34 | | | |
| | Toplam | 152,51 | 439 | | | | |
| Ön Yargı | Gruplar arası | 14,46 | 2 | 7,23 | 9,49 | 0,000 | 1-3* |
| | Gruplar içi | 332,95 | 437 | 0,76 | | | 2-3* |
| | Toplam | 347,42 | 439 | | | | |

*lehine anlamlı farklılık bulunan grup

Tablo 8’de, hem kalıp yargılarda ($p < 0,05$) hem de ön yargılarda ($p < 0,001$) yaş değişkeni açısından anlamlı birer farklılık olduğu görülmektedir. LSD testi sonuçlarına göre, 11 yaş ve üzeri öğrencilerin kalıp yargı puanları, 10 yaş grubu öğrencilerinininkine göre anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Ön yargılarda ise, 8-9 yaşındaki öğrencilerin ön yargıları, 11 yaş ve üzeri öğrencilerinininkine göre anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Aynı zamanda 10 yaşındaki öğrencilerin ön yargı puanları da 11 yaş ve üzeri öğrencilerinininkine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuçlar daha üst yaş grubunun kalıp yargılarının daha fazla olabileceğini, daha alt yaş gruplarının ise ön yargılarının daha fazla olabileceğini göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, çocukların özellikle okul başarısı düşük olan öğrenciler, inanç grupları ve müdürlük mesleği konularında kalıp yargıları; özel gereksinimli öğrenciler, dersler ve sosyoekonomik gruplar konularında ise ön yargıları olabileceğini ortaya koymaktadır. Alan yazında yapılan diğer çalışmalar da (Agustin, Djoehaeni, ve Gustiana, 2021; Çelik, 2017; Durante ve Fiske, 2017; May ve Stone, 2010) çocukların bu gruplardan mesleklere, özel gereksinimli öğrencilere, çeşitli inanç gruplarına ve sosyoekonomik gruplara yönelik kalıp yargı ve/veya ön yargılar taşıyabileceğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, öğrencilerin kalıp yargı puanlarının düşük, ön yargı puanlarının ise yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ancak alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, kalıp yargıların ön yargıların oluşumunda bir etken olduğu belirtilmektedir. Parker (2013)’e göre ön yargılar kalıp yargı ve duygu olmak üzere iki bileşenden meydana gelmektedir. Göregenli (2012) de benzer bir şekilde kalıp yargıların ön yargıların oluşumuna neden olduğunu söylemiştir. Bu ifadeler göz önüne alındığında kalıp yargıları düşük olan çocukların ön yargılarının da düşük, kalıp yargıları yüksek olan çocukların ön yargılarının da yüksek olması beklenmektedir. Oysa bu çalışmada çocukların kalıp yargı puanları düşükken ön yargı puanlarının fazla olması alandaki çalışmalarla (Lineweaver vd., 2017; Quillan, 2006; Göregenli, 2012 Parker, 2013) çelişmektedir. Bu sonuçtan yola çıkılınca, çocukların düşünsel olarak kalıp yargıların farkında olduğu; fakat daha çok tutum ve davranışlarla ilgili olan ön yargıları fark edemedikleri düşünülebilir. Gerçeklik böyleyse, ilgili durum eğitim sisteminin bilişsel gelişim ve becerilere vurgu yapması ve bu nedenle duygu, tutum ve davranışları göz ardı etmesiyle ilgili olabilir. Bir başka neden ise düşünceleri değiştirmenin daha kolay; tutum ve davranışları değiştirmenin ise daha zor olması şeklinde öne sürülebilir. Ancak ele alınan bu sonucun, veri toplama aracının özelliklerinden de kaynaklanmış olabileceği tartışılabilir. Özellikle kalıp yargı ölçeğinde, etik hassasiyetler gözetilerek belirli gruplara yönelik kalıp yargıları yeniden üretmek istenmemiştir. Bu kapsamda kalıp yargılara ilişkin maddeler ifade edilirken belirli bir ülke, şehir ya da dil ismi vermektense “başka ülke, farklı şehir ve başka dil” gibi ifadeler tercih edilmiştir. Bu durum, bazı çocukların ilgili ifadeleri okurken belirli grupları tahayyül etmesini ve onlara yönelik kalıp yargılarını ortaya çıkarmayı zorlaştırmış olabilir.

Çalışma kapsamında elde edilen kalıp yargı puanlarının düşük olmasına dair bulgu, yukarıda da belirtildiği gibi gerçek durumu yansıtıyorsa, umut verici bir sonuç olarak görülebilir. Ön yargı

puanlarının ise nispeten yüksek olması, olumsuz bir durum olarak kabul edilebilir. Bu sonuç, çocukların okulda resmi veya gizil programlar yoluyla ya da bazı informal öğrenme ortamlarında, kalıp yargıların yanlışlığını, belirli düzeylerde öğrenmiş oldukları anlamına gelebilir. Ancak tüm bu ortamlar, öğrencileri ön yargılarından kurtarma konusunda aynı başarıyı göstermemiş gibi görünmektedir. Dolayısıyla gizil programlar ve informal ortamlar bu açıdan çok kontrol edilebilir olmadığı için daha kontrol edilebilir olan resmi programların özellikle ön yargılar açısından gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu araştırmadaki bulgularla kalıp yargılar konusundaki olumlu sonucun tam olarak nereden kaynaklandığı bilinmese de ön yargılar konusundaki olumsuz sonucun temel nedenlerinden en azından birinin bu konuda beceri öğretimi hedefleyen SBDÖP ile ilgili olduğu düşünülebilir. Sonuç olarak, bu çalışmanın 4. sınıf öğrencilerinin düşük düzeyde kalıp yargılara ve yüksek düzeyde ön yargılara sahip olabileceklerini ortaya koyması; SBDÖP'nin 4. sınıf programının bu açıdan gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Bu çalışma sonucunda ilkokul öğrencilerindeki kalıp yargı ve ön yargı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Bağçeli Kahraman ve Başal (2011) da benzer şekilde çocukların cinsiyet kalıp yargıları ile anne eğitim düzeyi ve çocukların oynadıkları oyun ve oyuncaklar arasındaki ilişkiyi incelemiş ve cinsiyet açısından kalıp yargı ve ön yargı düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Duran ve Erkek (2018), okuma alışkanlıklarına ön yargıların etkisi üzerine bir araştırma yapmış ve araştırma sonucunda cinsiyet açısından öğrencilerin ön yargı düzeylerinde önemli bir fark olmadığını ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha az ön yargılı olduğunu ifade etmiştir. Mevcut çalışmadan farklı olarak Temiz vd. (2020), okul öncesi dönemdeki çocukların kalıp yargı ve ön yargılarının cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna varmışlardır. Erdoğan (2012), öğretmenlerle yaptığı çalışmasında erkek öğretmenlerin kalıp yargılı olma düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Okanda ve Taniguchi (2021)'nin çalışmasında, yetişkin erkeklerin kalıp yargısal düşünme eğilimlerinin yetişkin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bazı çalışmalarda genellikle çocukların küçük yaşlardan itibaren kalıp yargılara ve ön yargılara sahip olduğu ve yaşları ilerledikçe bu yargıların daha da arttığı ve karakterlerinin bu olumsuz yargılara göre şekillendiği ortaya konulmuştur. Bu kapsamda Augoustinos ve Rosewarne (2010) yaptıkları çalışma sonucunda küçük yaş gruplarının kalıp yargıları ve ön yargılarda bulunamadıklarını fakat yaş ile birlikte bilişsel becerileri geliştikçe kalıp yargı ve ön yargı oluşturma yeteneklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Ekmişoğlu (2007) da çocuklukta kalıp yargı ve ön yargı gelişiminden bahsettiği çalışmasında, çocukların küçük yaşlarda farklılıkları tanıdığını ve anlamlandırıldığını büyüdükçe de bazı kalıp yargı ve ön yargısal düşünceler oluşturduğunu belirtmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre benzer şekilde daha büyük yaş grubundaki çocukların kalıp yargıları daha fazla olabilmektedir. Ancak Gönül Şahin ve Acar (2018), iki farklı yaş grubuyla yaptıkları çalışmalarında, daha küçük yaş grubunda olan çocukların kalıp yargılarının daha büyük yaş grubundaki çocuklara göre daha baskın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Lineweaver vd. (2017) da, farklı yaş grubu çocukların yaşlılara ilişkin kalıp yargı düzeylerini incelemiş ve daha küçük yaş grubu çocukların yaşlıları daha büyük yaş grubu çocuklara göre daha fazla kalıp yargısal yollarla ifade ettiklerini vurgulamıştır. Ortaya konan sonuçlar, bu çalışmanın sonucuyla ters düşmektedir. Çalışmanın ön

yargı boyutundan elde edilen sonuçları, daha küçük yaş grubundaki çocukların ön yargılarını daha fazla olabileceğini göstermektedir. Yaş ilerledikçe kalıp yargıların artması ile ön yargıların da artması beklenmektedir. Fakat bu bakımdan çalışma, literatürdeki çalışmalara (Gönül ve Şahin Acar, 2018; Lineweaver vd., 2017) ters düşmektedir.

Öneriler

Öğrencilerin matematik dersine dair kalıp yargı ve ön yargılarını azaltmak için okul ve aile ortak hareket edebilir. Öğretmenler, ders planlarında eğlenceli ve öğrenci merkezli etkinliklere yer verebilir. Rehber öğretmenler, belirli zamanlarda öğrencilerdeki kalıp yargı ve ön yargıları azaltmak için onlarla birebir veya grup çalışmaları düzenleyerek psikolojik açıdan destek sağlayabilir.

Öğrencilerin müdürlere ilişkin kalıp yargılarını azaltmak için okul müdürleri, öğrencilerle ortak etkinliklerde yer almalıdır. İnanç konusuna dair kalıp yargı ve ön yargıların azaltılması için aileler, çocuklarına dünya üzerinde farklı din ve inanışların olduğunu ve bunlara saygı ve hoşgörü ile yaklaşmak gerektiğini anlatabilir. Öğretmenler, özellikle din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri, bu konu üzerinde daha fazla durabilir. Okul dışında ise din görevlileri, hem yetişkinlerle hem de çocuklarla bu konu üzerinde konuşabilir.

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik kalıp yargıları ve ön yargıları ortadan kaldırmak için normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarıyla bir arada bulunmalarına ve ortak etkinlik yapmalarına fırsat verilmelidir. Ayrıca bu öğrencilerin mümkünse becerilerini göstermelerini sağlamak da bu algıların azaltılmasını sağlayabilir. Sosyoekonomik düzeyle ilgili ön yargıların önüne geçilmesi okul ve ailenin iletişim içinde olmasıyla mümkündür. Okul ve aile, öğrenciler arasında bu ön yargılardan kaynaklanabilecek ayrımcılıkların en aza indirgenmesi için ortak çözümler yaratmalıdır. Veli toplantılarında öğretmenler ve veliler, öğrencilerin araç, gereç ve kıyafetleri ile ilgili belirli kararlar alabilir. Öğretmenlerin sınıfta grup çalışmalarına ve paylaşımcılığı destekleyen etkinliklere yer vermesi sosyoekonomik düzey farkının yol açabileceği olumsuz durumları önleyebilir.

Öğrencilerin genel olarak ön yargılarını azaltmak için öğretmenler, öğrencilerin rahat ve güvende hissedeceği bir sınıf iklimi oluşturmalıdır. Ayrıca ayrılmaya yol açacak konuşma ve davranışlardan kaçınmalıdır. Çocukların kalıp yargılarını ve ön yargılarını azaltmaya yardımcı olabilecek sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinde öğretmenler, öğrencilerin aktif olacağı ortak etkinliklere yer vererek öğrencilerin kaynaşmalarını sağlayabilir ve farkındalık yaratabilir. Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisi hayat bilgisi dersine eklenebilir. 4. sınıftan itibaren okutulmaya başlanan sosyal bilgiler dersi de yine ön yargılar ve kalıp yargıların üzerinde durularak işlenmesi gereken bir derstir. Yaşları ilerledikçe bilişsel olarak da gelişen öğrenciler, kalıp yargı ve ön yargılarının farkına varabilir. Bu yaş grubuna göre yapılacak ortak etkinlikler yine kalıp yargılar ve ön yargıların azaltılmasına katkı sağlayabilir. Tüm bunlara ek olarak hem hayat bilgisi hem de sosyal bilgiler ders kitaplarına kalıp yargılar ve ön yargılarla ilgili içerikler konulabilir.

Araştırma Mardin ili Kızıltepe ilçesinde öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu alanda yapılan çalışmaların Türkiye'nin diğer bölgelerinde ve farklı yaş gruplarıyla çalışılması önerilmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 02/02/2022 tarihli 225055 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*, Addison-Wesley, Cambridge, MA.
- Arıkan, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde react stratejisine dayalı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Aşkın, M. (1986). Çocuklarda ön yargıları belirleyen etkenler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). https://acikerisim.uludag.edu.tr/bitstream/11452/17043/1/1_1_22.pdf adresinden alınmıştır.
- Augoustinos, M. ve Rosewarne, M. D. (2010). Stereotype knowledge and prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 143-156, doi: 10.1348/026151001165912
- Avcı, S. (2017). Eğitimde öğretmenler için yeni bir kalıp yargılar ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 617-626, doi: 10.5961/jhes.2017.238
- Aydemir, M. ve Adamaz, K. (2017). Sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki beceriler açısından incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 3(1), 106-119. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/334551> adresinden alınmıştır.
- Bağçeli Kahraman, P. ve Başal, H. A. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıp yargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 36-58. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/187115> adresinden alınmıştır.
- Bakan, Ö. ve Canöz, K. (2017). Kültürlerarası iletişim bağlamında Türk üniversite öğrencilerinin Japonlara yönelik kalıp yargıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 91-107. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1724897> adresinden alınmıştır.
- Baran, G. (1995). *Ankara'da bulunan çocuk yuvalarında kalan 7-11 yaş grubu çocuklarda cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri kalıp yargılarının gelişimi*. (Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baron, R. ve Byrne, D. (2000). *Social psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Baş, K., Taşkıran, C. ve Bulut, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 75-84. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/404872> adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Costello, A.B. ve Osborne, J.W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 10(7), 1-9, doi: 10.7275/jyj1-4868
- Cüceloğlu, D. (2021). *İnsan ve davranışı* (39. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelikkaya, T., Yıldırım, T. ve Kürümoğlu, M. (2018). Öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki becerilere ilişkin beceri hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 111-132, doi: 10.33206/mjss.482103
- Çevik, A. ve İlhan R. S. (2003). Önyargıların psikolojisi: Psikodinamik bir gözden geçirme. *Nesne Dergisi*, 1, 52-67, doi: 10.7816/nesne-01-01-03

- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197, doi: 10.1016/S0897-1897(05)80008-4
- Duran, E. ve Erkek, G. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma ön yargılarının belirlenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-17, doi: 10.31592/aeusbed.368064
- Ekmişoğlu, M. (2007). Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı eğitimi kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Erdoğan, Ç. (2012). *İlköğretim okullarında güven kültürü ve ön yargı ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Faiz, M. ve Karasu Avcı, E. (2018). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/503075> adresinden alınmıştır.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50111> adresinden alınmıştır.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gönül, B. ve Şahin Acar, B. (2018). Çocukların toplumsal cinsiyet bağlamında sosyal dâhil etme yargıları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(82), 67-80, doi: 10.31828/tpd.13004433.2018.82.02.05
- Göregenli, M. (2012). Temel kavramlar: Ön yargı, kalıp yargı ve ayrımcılık. K. Çayır ve M. Ayan-Ceyhan (Ed). *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar* içinde (ss. 17-27). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Gürses, İ. (2005). Ön yargının nedenleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 143-160. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/143850> adresinden alınmıştır.
- Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Helgeson, V. (2012). *The psychology of gender* (4th edition). London: Pearson Education.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden alınmıştır.
- Işık, Ş. (2012). Kültürlerarası iletişim bağlamında cumhuriyet üniversitesindeki gençlerin Almanlara yönelik kalıp yargıları. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 161-190. <http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/49903> adresinden alınmıştır.
- Karabayeve, B. ve Tutkun, Ö.F. (2001). Türk cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına karşı taşıdıkları kalıp yargılar. *Bilig*, 18, 1-25. <https://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1254-published.pdf> adresinden alınmıştır.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/72000#page=57> adresinden alınmıştır.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/207823/> adresinden alınmıştır.
- Kunst, J. R., Thomsen, L., Sam, D. L. ve Berry, J. W. (2015). "We are in this together" common group identity predicts majority members' active acculturation efforts to integrate immigrants. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(10), 1438-1453, doi: 10.1177/0146167215599349

- Lineweaver, T. T., Roy, A. ve Horth, M. (2017). Children's stereotypes of older adults: Evaluating contributions of cognitive development and social learning. *Educational Gerontology*, 43 (6), 300- 312, doi: 10.1080/03601277.2017.1296296
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 355-362, doi: 10.7827/TurkishStudies.5236
- National Council for the Social Studies [NCSS]. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. National Council for the Social Studies. <https://eric.ed.gov/?id=ED378131> adresinden alınmıştır.
- Okanda, M. ve Taniguchi, K. (2021). Is a robot a boy? Japanese children's and adults' gender-attribute bias toward robots and its implications for education on gender stereotypes. *Cognitive Development*, 58, 101044, doi: 10.1016/j.cogdev.2021.101044
- Otuz, B., Görkaş Kayabaşı, B. ve Ekici, G. (2018). 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 944-972, doi: 10.30831/akukeg.409791
- Öztürk, M. ve Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz? *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 552-563, doi: 10.19126/suje.328256
- Paker, M. (2013). Ruhsal açıdan ön yargı ve ayrımcılık. K. Çayır ve M. Ayan-Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Quillian, L. (2006). New approaches to understanding racial prejudice and discrimination. *Annual Review of Sociology*, 32, 299-328, doi: 10.1146/annurev.soc.32.061604.123132
- Sağıroğlu, A.Z. (2014). *Türkiyede etnisite, din ve ön yargı: Üniversite öğrencileri örneği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2014). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Taylor & Francis.
- Temiz, Z., Ünlü Çetin, Ş. ve Yılmaz, S. (2020). Okul öncesi eğitim alan beş yaş çocuklarının meslek seçimleri ve cinsiyetlerine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 318-350, doi: 10.33711/yyuefd.691593
- Toper, M. ve Cengiz, A. A. (2019). Kişilik, sosyal baskınlık ve ön yargı: Eski hükümlülere yönelik bir inceleme. *Çalışma ve Toplum*, 3, 1757-1786. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2576209> adresinden alınmıştır.
- Turan, S. ve Karasu Avcı, E. (2018). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/638585> adresinden alınmıştır.
- Tutkun, Ö. F. ve Koç, M. (2008). Mesleklere atfedilen kalıp yargılar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 255-273. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509030> adresinden alınmıştır.
- Uslu, E. (2019). *Ödüllü çocuk ve gençlik kitaplarında toplumsal bir sorun olarak grup düşmanlıkları: Kalıp yargı, ön yargı, ayrımcılık*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yzerbyt, V. ve Schadron, G. (2016). Kalıp yargılar ve sosyal yargı (Çev., İ. İştan). *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 203-243, doi: 10.7596/taksad.v5i3.539

Ek 1: Çocuklar için Kalıp Yargı Ölçeği (ÇİKYÖ)

Sevgili çocuklar,

Aşağıda bir arkadaşınıza ait fikirler yer almaktadır.

Arkadaşınızın bu fikirlerine ne kadar katılıyorsunuz?

Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmadan işaretler misiniz?

| | Hiç katılmıyorum | Katılmıyorum | Biraz katılıyorum | Çoğunlukla Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|---|------------------|--------------|-------------------|------------------------|---------------------|
| 1. Ev işlerini sadece anneler yapabilir; babalar yapamaz. | | | | | |
| 2. Bütün sebzelerin tadı kötüdür. | | | | | |
| 3. Sadece zenginler pahalı ve marka kıyafet giyer. | | | | | |
| 4. Başka ülkelerden gelen yabancı insanlar kirlidir. | | | | | |
| 5. Okulda başarısız olanlar her şeyde başarısız olur. | | | | | |
| 6. Farklı şehirlerde ya da köylerde yaşayan insanlar cimridir. | | | | | |
| 7. Bizimle aynı inanca sahip olmayan insanlar kötüdür. | | | | | |
| 8. Sadece bizimle aynı inanca sahip olan insanlar yardımseverdir. | | | | | |
| 9. Başka şehirlerde ya da köylerde yaşayanlar kirlidir. | | | | | |
| 10. Başka diller çirkin ve kabadır. | | | | | |
| 11. Engelliler, sporda başarılı olamaz. | | | | | |
| 12. Engelliler, zeki değildir. | | | | | |
| 13. Müdürler sinirlidir. | | | | | |

Ek 2: Çocuklar için Ön Yargı Ölçeği (ÇİÖYÖ)

Sevgili çocuklar,

Aşağıda bir arkadaşınıza ait tutumlar yer almaktadır.

Arkadaşınızın bu tutumlarını ne kadar onaylıyorsunuz?

Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmadan işaretler misiniz?

| | Kesinlikle onaylamıyorum | Onaylamıyorum | Kararsızım | Onaylıyorum | Kesinlikle onaylıyorum |
|---|--------------------------|---------------|------------|-------------|------------------------|
| 1. Engelli çocuklarla hiç oyun oynamak istememesini | | | | | |
| 2. Fakir insanların olduğu yerlere gitmekten çekinmesini | | | | | |
| 3. İçinde sebze olan yemekleri tatmak istememesini | | | | | |
| 4. Erkek olduğu için hemşire olmak istememesini | | | | | |
| 5. Farklı inanca sahip insanlarla arkadaşlık kurmak istememesini | | | | | |
| 6. Müdür ve müdür yardımcılarından korkmasını | | | | | |
| 7. Zordur diye İngilizce derslerine katılmak istememesini | | | | | |
| 8. Başka ülkelerden gelen öğrencilerle aynı sırada oturmak istememesini | | | | | |
| 9. Başka ülkelerden gelen öğrencilerle oynamak istememesini | | | | | |
| 10. Zor olduğu için matematik dersine önem vermemesini | | | | | |
| 11. Başka dillerin konuşulmasından rahatsız olmasını | | | | | |
| 12. Erkek olduğu için kızlarla yan yana oturmak istememesini | | | | | |
| 13. Fakir arkadaşıyla aynı sırada oturmak istememesini | | | | | |

Çevrimiçi Ortamlarda İşbirlikli Gruplarda Fen Bilimleri Öğretimi

Teaching Science in Collaborative Groups in Online Environments

Ahmet KUMAŞ 

Öz

Bilgi iletişim teknolojisinin hızlı gelişimi tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de yeni yaklaşımlar ortaya koymuştur. Günümüz öğretim uygulamalarında sınıf dışı teknoloji destekli en yaygın kullanım olan çevrimiçi öğrenmenin, sınıflardaki yüz yüze işbirlikli gruplarda fen bilimleri öğretimi ile aynı niteliklerde sağlanabilmesi için yoğun çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında mentorluk temelli işbirlikli gruplarda fen bilimleri öğretimi sağlanması sürecinde karşılaşılan problemler belirlenerek çözüm önerileri geliştirmektir. Nitel araştırma yöntemi kapsamında uygulama-işbirliği temelli eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, araştırmacının 12 yıl fizik öğretmenliği yaptığı bir lisedeki 31 öğrenci oluşturmaktadır. Açık uçlu sorular, dereceli puanlama anahtarı ve yarı yapılandırılmış görüşme formları yardımı ile elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Çevrimiçi fen öğretiminde lise öğrencileri deney ve simülasyonlarda yüksek, yaşam temelli problemlerin çözümlerinde orta ve yaşam temelli derinleştirme araştırmaları ve analoji haritası süreçlerinde düşük düzeylerde işbirliği sergilemektedirler. Eylem araştırmacıları rehberliğinde öğrencilerin ihtiyaçları ve öğretim programlarındaki kazanımlar da dikkate alınarak çevrimiçi ortamlarda işbirlikli öğretime uygun yeni öğretmen rehber materyallerinin geliştirilmesi ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi öğrenme, fen öğretimi, işbirlikli öğrenme, mentorluk.

Abstract

The rapid development of information and communication technology has revealed new approaches in education as well as in all fields. Intense studies are carried out to ensure that online learning, which is the most common use of technology supported outside the classroom, in today's teaching practices, can be provided in the same qualifications as science teaching in face-to-face cooperative groups in

* Dr. Öğretim Üyesi, Uşak Üniversitesi, Ulubey Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Optisyenlik Programı, E-posta: ahmetkumas_61@hotmail.com, OIRCID ID: 0000-0002-2898-9477

classrooms. The main purpose of this study is to identify the problems encountered in the process of providing science teaching in mentoring-based collaborative groups in online learning environments and to develop solutions. Within the scope of the qualitative research method, the application-collaboration-oriented action research model was used. The research was carried out with 31 students in a high school where the researcher taught physics for 12 years. The data obtained with the help of open-ended questions, rubrics, and semi-structured interview forms were evaluated with content analysis and descriptive analysis. In online science teaching, high school students exhibit high levels of cooperation in experiments and simulations, medium in solving life-based problems, and low levels in life-based deepening research and analogy map processes. Under the guidance of action researchers, there is a need to develop new teacher guide materials suitable for cooperative teaching in online environments, taking into account students' needs and the curriculum's achievements.

Keywords: Online learning, science teaching, cooperative learning, mentoring.

Summary

Introduction

Studies conducted in the last ten years reveal that high school students, who are defined as Generation Z, have a close relationship with innovative technologies. When they encounter activities and applications that contain technological innovations in any area of their lives, their interest and motivation rise to high levels (Diri and Açıkgül, 2021). Technology-supported alternative learning applications are used by students to better understand the content of electricity and magnetism, work-power-energy, optics, electromagnetic waves, heat-temperature, introduction to atomic physics-radioactivity and modern physics, which are abstract subjects within the scope of physics course (Korsacılar and Çalışkan, 2015). Prominent among these applications are; Presentations on YouTube can be listed as EBA TV, Phet colorado, Khan academy, Canva, Kizoa, Online experiment, Photomath, Kahoot, Eba course, Online exam, java supported simulations, and infographics (Kumaş and Kan, 2022).

To provide qualified teaching in abstract science concepts in online environments, cooperative and collaborative work practices should be carried out simultaneously (Tanner, Chatman, & Allen, 2003). An important factor that can lead to success in these practices is mentoring, where individuals who are better equipped in terms of knowledge, experience, and experience guide other group members in areas related to their competencies (Kim, 2018). Mentoring is defined as the relationship in which experienced and knowledgeable students with high academic success guide the less experienced and low academic achievement students (Gümüş & Enes, 2016). Benefiting from well-planned mentoring-based teaching practices, especially in online and hybrid learning environments, which are characterized as disadvantaged learning environments, contributes to learning positively (Andersen & West, 2020).

Although there are examples of practice in cooperative groups in classroom environments on physics subjects within the scope of science, there are no practice examples in cooperative groups in online learning environments, which is one of the most important alternative learning

environments today. Although studies have been carried out on the attitudes and achievements of students and teachers in online learning environments, a systematic perspective has not been revealed in the process about where the problems occur and in which applications and processes a positive development in their attitudes and achievements occur. Within the scope of the studies, problems related to the follow-up of students in online learning environments, ensuring their continuity, and ensuring their physical and mental readiness for the course were identified, but the absence of studies with alternative and concrete content creates an important research gap and makes this research important. In this context, the main purpose of this study is to develop solutions to the problems experienced in the process and to determine the effectiveness of the application example by presenting an application example for providing science teaching in mentoring-based collaborative groups in online learning environments. Within the scope of the research, answers to the following questions were sought:

- How can a qualified mentoring-based practice example be developed in collaborative groups in online environments?
- What kind of problems are encountered while teaching in collaborative groups based on mentoring in the teaching process of online high school physics lenses?
- What are the solutions developed to the problems encountered while providing mentoring-based teaching in the teaching process of online high school physics lenses?

Method

In this research, an application-collaborative action research model was used within the scope of the qualitative research method. The main purpose of this model is; it is to experience new knowledge, skills, and experiences under the guidance of the researcher, and to guide the practitioner and students to develop the process by their learning objectives with their critical perspectives (Yıldırım & Şimşek, 2016). Because the researcher has taught physics for 12 years at the school where the application is made, the physics curriculum in Turkey is context-based and the researcher is the senior of the Turkish physics curriculum, face-to-face teaching is frequently interrupted in Turkey due to reasons such as earthquake, flood, and epidemic. action research is preferred. In addition, to encourage students to actively participate in the whole process in online learning environments, alternative and student-centered cooperative teaching practices were applied at every stage, and the process was carried out by the practice-cooperation-oriented action research model.

In this research, teaching was provided by adapting the REACT teaching strategy to the subject of 10th-grade lenses, and activities were carried out in cooperative groups. The REACT teaching strategy is structured by considering the Crawford (2001) stages. In the linking phase, the students carried out their activities individually. The linking phase lasted for one class hour. In the experimentation phase, a context-based scenario was given to the groups by the researcher's teacher. Experimental applications and measurements were made by the students by this scenario and the students were asked to fill in the blanks in the worksheet.

The research was carried out with 31 10th-grade students studying at Trabzon Araklı Mehmet Akif Ersoy Anatolian High School in the fall semester of the 2022-2023 academic year, for four lessons over two weeks. Research data were obtained with the help of a rubric, peer evaluation, open-ended questions, and semi-structured interview forms.

Result and Discussion

In this study, which aims to develop solutions to the problems experienced in the process and to determine the effectiveness of the application example, by presenting an application example for providing science teaching in mentoring-based collaborative groups in online learning environments, suggestions are presented by obtaining results in three categories. These:

1. Results achieved during the development of the application example.
2. Results for the problems encountered in the implementation of the developed application example.
3. Results for solving the problems in the developed application example.

In the process of developing mentorship-based practice examples in online learning environments, the use of technological applications that will appeal to students' interests and attitudes contributes to the development of original and qualified guide material. In the process of teaching physics, simulations are the most used technology-supported applications for teaching concepts and contexts. The use of simulations for learning purposes in online cooperative learning environments leads students who are interested in technology to be in the role of the instructor in the mentoring practice and contributes to their active participation in other practices. Santos et al. (2020) reveal in their research that the use of technology in physics teaching is inevitable and that students who are disadvantaged in terms of accessing technology should be contributed on the basis of mentoring, and as a result, it will be easier to learn complex physics concepts. Duran (2023) revealed in his research that mentoring-based interaction increased with the increase in technology use needs of students with technology access problems during the COVID-19 pandemic process, and this situation mediated the emergence of original new approaches.

The continuity and quality of communication within the group are important factors for successful practices in online cooperative learning environments. In this context, all students in the group have problems interacting online simultaneously in order to structure their group information. In order to eliminate these problems, the trainer should create daily and weekly follow-up schedules and provide timely measures to encourage continuity in participation. In addition, the fact that students with high academic achievement are reluctant to contribute to their peers in the mentoring-based teaching process by keeping their individual achievements in the foreground has a negative impact on the learning process. In order to eliminate this problem, determining the factors that form the basis of group failure by creating continuous role changes within the group based on the in-group evaluation reports and directing these students to the learner status in the mentoring system will contribute positively to the process. Kalmar et al. (2022) conducted studies in collaborative groups

for three projects during the COVID-19 pandemic process and encountered some negativities. The most important of these is that as a result of not providing quality communication and interaction, socio-emotional interaction does not occur, and as a result, they are alienated from their sense of responsibility. This result supports the results of this research.

Giriş

Son on yılda yapılan araştırmalar, Z kuşağı olarak nitelendirilen lise çağındaki öğrencilerin yenilikçi teknolojilerle sıkı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler, hayatlarının herhangi bir alanında teknolojik yenilikleri barındıran etkinlik ve uygulamalarla karşılaştıklarında ilgi ve motivasyonları üst düzeylere çıkmaktadır (Diri ve Açıkgül, 2021). Özellikle zamanlarının büyük kısmı okullarda öğrenme ortamlarında geçen öğrenciler, teknolojiyi öğretim amaçlı kullanma yollarına başvurmaktadırlar. Bu kapsamda multimedya, internet, bilgi iletişim teknolojileri ve metaverse uygulamalarını akranları ile işbirliği içerisinde kullanarak öğrenme etkinliklerini yürütmekte ve çalışma ortamlarını geliştirme yollarına başvurmaktadırlar (Kye vd., 2021). Öğrenciler tarafından sıkıcı ve başarılması güç olarak görülen fizik dersini heyecan verici, ilgi çekici, aydınlatıcı ve hayatın içinden bir ders olarak yapılandırabilmek için özellikle öğretmenler tarafından teknoloji destekli kapsamlı çalışmalar yürütülmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Kawuri, Ishafit ve Fayanto, 2019). Son yıllarda fizik eğitimi yeni bir boyut kazanarak sınıf içi deney ve bilgi alışverişi ortamlarından sanal laboratuvar ve bilgi alışverişi ortamlarına doğru dönüşmeye başlamıştır (Budi vd., 2021). Pedagojik olarak rutin öğrenme kavramlarının ötesinde daha fazla kavramların barındırıldığı fizik konularının başında optik konusu gelmektedir. Bundan dolayı yenilikçi öğrenme ortamlarında etkili öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için optik konusu kapsamında merceklere ışınların davranışları ile ilgili alternatif öğrenme uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Cai vd., 2021).

Fizik dersi kapsamındaki soyut konulardan olan elektrik ve manyetizma, iş-güç-enerji, optik, elektromanyetik dalgalar, ısı-sıcaklık, atom fiziğine giriş-radyoaktivite ve modern fizik içeriklerinin daha iyi anlaşılabilmesi için öğrenciler tarafından teknoloji destekli alternatif öğrenme uygulamalarından yararlanılmaktadır (Korsacılar ve Çalışkan, 2015). Bu uygulamalardan öne çıkanlar; YouTube'da sunular, EBA TV, Phet colorado, Khan academy, Canva, Kizoa, çevrimiçi deney, Photomath, Kahoot, Eba kurs, çevrimiçi sınav, java destekli simülasyonlar ve infografikler olarak sıralanabilir (Kumaş ve Kan, 2022). Fizik konularının öğretiminde teknoloji destekli uygulamalara başvurulduğunda temel olarak iki problem ortaya çıkmaktadır. Bunlar; fizik öğretim sürecinde öğrencilerin akranları ile işbirliği içerisinde öğrenmelerinin sağlanmasına yönelik problemler ve farklı sebeplerden dolayı öğrenme ortamından uzak kalan öğrencilerin bir sonraki derste ön bilgilerinin oluşmamasından dolayı hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersizlikleridir (Hahn ve Klein, 2022).

Eğitim bilimciler, özellikle çok sayıda kavramları barındıran fen bilimleri kapsamındaki konuların öğretiminde sınıf ortamında işbirlikli gruplarda ileri teknolojik içerikleri barındıran alternatif öğrenme uygulamalarını ideal öğrenme ortamı olarak tanımlamaktadırlar (Ramirez ve Monterola, 2022). Zorunlu durumlarda sınıf ortamlarından uzak kalan öğrenciler için alternatif ve bu ortamların olanaklarına yakın öğrenme olanakları sunacak çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır. Çevrimiçi, hibrit

ve metaverse son on yılda sıklıkla karşımıza çıkan üç önemli alternatif öğrenme ortamıdır (Haningsih ve Rohmi, 2022). Özellikle COVID-19 pandemi sürecinde tüm dünyada ilk iki öğrenme ortamı sıklıkla kullanılmış, metaverse öğrenme ortamı ile ilgili de görüşler ortaya konulmakla birlikte üniversite düzeyinde öğretim uygulamaları sunulmasına karşın (De Felice vd., 2023) lise düzeyinde uygulamaya dönük bir çalışma yürütülmemiştir.

Çevrimiçi öğrenmenin lise öğrencilerinin fen bilimleri kapsamındaki fizik konuları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri üzerindeki araştırmaların popülerliği artmasına karşın, tespit edilen olumsuzlukların giderilmesine yönelik yüksek kaliteli çevrimiçi öğretimi tasarlamak, geliştirmek ve uygulamak adına çalışmalar bulunmamaktadır. Bu kapsamda nitelikli çalışmaların yürütülebilmesi için alan ve alan eğitimi bilgisi bulunan araştırmacılara aynı zamanda alan ile ilgili tasarım yapabilecek teknoloji kullanım becerisi yüksek uzmanlara ihtiyaç duyulmaktadır (Lecce, Lucia ve Di Tore, 2023). Ancak, Richardson vd.' ne (2019) göre, bu üç paydaşın bir araya gelme istek ve sorumlulukları üst düzeyde olmasına karşın iletişim, zaman ve zaman yönetimi gibi etkenlerden dolayı bu tür girişimler başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Bunun yanında, paydaşların birbirlerinin yeterliliklerine gerektiği kadar güven duymamaları, çalışılan konuların öğretim uygulamalarında sağlayacağı katkıya inanma düzeyi ve farklı alanlarda çalışmaların yürütülmesi başarısızlığı tetikleyen önemli etkenlerdir. Bu çalışmada fizik alanı, fizik alan eğitimi ve bilgisayar programları tasarım bilgisi üst düzeylerde olan paydaşlarla ders uygulamaları geliştirilerek sosyal medya ve farklı görsel iletişim sağlayan teknoloji destekli programlarla işbirlikli gruplarda etkileşim sağlanarak öğrencilerin ihtiyaçları ile örtüşen nitelikli uygulamaların hayata geçirilmesi planlanmaktadır.

İşbirlikli gruplarda öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde öğrenme etkinlikleri üzerinde çalıştıkları ve gruplarının performansına dayalı olarak ödüllendirildikleri veya teşvik edildikleri öğretim teknikleri olarak tanımlanmaktadır (Johnson, Johnson ve Smith, 2000). Fen bilimleri kapsamındaki fizik konularında çalışma yürüten araştırmacılar, öğrencilerle resmi olmayan ortamlarda bilgi alışverişinde bulunurken öğrencilerin önceki işbirlikli gruplarla ilgili deneyimlerinin çoğunlukla olumsuz olduğu gerçeği ile yüzleşmekte ve bu olumsuzlukların öğrencilerde oluşturduğu önyargılar onların bu tür çalışmalardan uzak kalmalarına neden olmaktadır (Saka ve Kumaş, 2009). Örneğin, bir grupta bir veya iki grup üyesinin tüm çalışmaları yürüttüğünü diğer grup üyelerinin ise sorumluluktan uzak ama aynı notla değerlendirildiğini dile getirmektedirler (Bishnoi, 2017). Ayrıca, grupta baskın olan bazı öğrencilerin grup puanının yüksek olması adına yoğun çaba gösterdiğini, diğerlerin ise süreçten uzak kaldıklarından yakınmaktadır (Altun, 2015). Bunun yanında gruplarda görev ve sorumluluk paylaşımının homojen sağlanması durumlarında ise gruptaki tüm üyelerin sorumlulukları yerine getirdiklerini fakat zımbalanmış kâğıtlar gibi tasvir edilen; bilgilerin bütünlük oluşturması ve bütünsel bilginin tüm üyeler tarafından içselleştirilmesinin yeterli düzeyde gerçekleşmediği dile getirilmektedirler (Celik, Aytun ve Bayram, 2013). Bu çalışmada, işbirliğine dayalı olumsuzluklar dikkate alınarak araştırmacı rehberliğinde mentorluk ilişkisi temelinde ve çevrimiçi ortamlarda teknoloji destekli uygulama örnekleri ortaya konulacaktır. İşbirlikli gruplarda öğrenmenin sınıf içi ortamlarla sınırlandırıldığı araştırmaların aksine sosyal etkileşimin yetersizliğinin ön plana çıktığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında işbirlikli gruplarda çalışmanın gerekliliği vurgulanmaktadır (Ivone, Jacobs ve Renandya, 2020).

Çevrimiçi ortamlarda fen kavramlarında nitelikli öğretimin sağlanabilmesi için işbirlikli ve birlikte iş yapma uygulamalarının eş zamanlı yürütülmesi gerekir (Tanner, Chatman ve Allen, 2003). Bu uygulamalarda başarıya ulaştırabilecek önemli bir etken de bilgi, birikim ve deneyim yönünden daha donanımlı olan bireylerin diğer grup üyelerine yeterlilikleri ile ilgili alanlarda rehberlik yaptığı mentorluktur (Kim, 2018). Sınıflarda mentorluk, akademik başarısı yüksek olan deneyimli ve bilgili öğrencilerin daha az deneyimli ve akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere rehberlik yaptığı ilişki olarak tanımlanmaktadır (Gümüş ve Enes, 2016). Özellikle dezavantajlı öğrenme ortamları olarak nitelendirilen çevrimiçi ve hibrit öğrenme ortamlarında iyi planlanmış mentorluk temelli öğretim uygulamalarından faydalanmanın öğrenmeye pozitif katkı sağladığı görülmektedir (Andersen ve West, 2020).

Fen bilimleri kapsamındaki fizik konularında sınıf ortamlarında işbirlikli gruplarda alternatif öğretim stratejileri (Bergin, Murphy ve Shuilleabhain, 2018), teknoloji destekli (Sholikh, Sulisworo ve Maruto, 2019) ve laboratuvar (Raviv, Cohen ve Afalo, 2019) yüz yüze uygulama örnekleri olmasına karşın günümüzde en önemli alternatif öğrenme ortamlarından birisi olan çevrimiçi öğrenme ortamlarında işbirlikli gruplarda uygulama örnekleri sınırlı sayıda bulunmaktadır (Kumaş ve Kan, 2023). Her ne kadar çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin ve öğretmenlerin tutumları ve başarıları üzerine çalışmalar yürütülmüş olsa da uygulama örneği ortaya konularak yaşanan aksaklıkların nerelerde olduğu, tutum ve başarılarında olumlu gelişmenin hangi uygulama ve süreçlerde yaşandığına dair süreç içerisinde sistematik bir bakış açısı ortaya konulmamıştır. Araştırmalar kapsamında çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin takibi, devamlılığının sağlanması, fiziksel ve zihinsel olarak derse hazırbulunmuşluklarının sağlanması ile ilgili problemler tespit edilmesine karşın bu problemlerin giderilmesine yönelik öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılım sağladıkları çalışmalara yer verilmemesi önemli araştırma boşluğu oluşturmakta ve bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmanın temel amacı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında mentorluk temelli işbirlikli gruplarda fen bilimleri öğretimi sağlanması sürecinde karşılaşılan problemler belirlenerek çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Çevrimiçi ortamlarda işbirlikli gruplarda mentorluk temelli nitelikli uygulama örneği nasıl geliştirilir?
- Çevrimiçi lise fizik mercekler konusunun öğretim sürecinde mentorluk temelli işbirlikli gruplarda öğretim sağlanırken ne tür problemlerle karşılaşılmaktadır?
- Çevrimiçi lise fizik mercekler konusunun öğretim sürecinde mentorluk temelli öğretim sağlanırken karşılaşılan problemlere geliştirilen çözümler nelerdir?

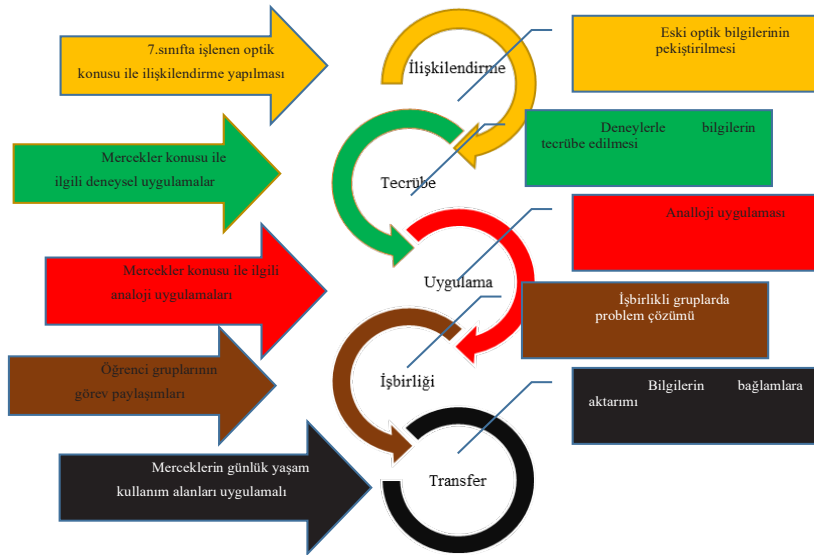
Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi temel alınarak işbirliği-uygulama odaklı eylem araştırması modeli benimsenmiştir. Bu modelde temel amaç; yeni bilgi, beceri ve deneyimlerin araştırmacı rehberliğinde yaşanması ve uygulayıcı ile öğrencilerin eleştirel bakış açıları ile sürecin öğrenme

amaçlarına uygun gelişim göstermesine rehberlik edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Böylelikle araştırmacı, uygulamaların eksik ve gelişime açık yönlerini görmüş ve geliştirmeye yönelik öneriler sunma olanağı elde etmiş olacaktır. Bu yaklaşımda özellikle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve ilgileri dikkate alınarak uygulamalar geliştirilmesi amaçlanır (McNiff, Lomax ve Whitehead, 2004). Uygulama yapılan okulda araştırmacının 12 yıl fizik öğretmenliği deneyimine sahip olması sebebi ile uzun süreli etkileşim olanağının elde edilmesi, araştırmacının Türkiye fizik öğretim programı formatörü olması sebebi ile kavramsal ve bağlamsal olarak nitelik yönünden kazanımlara yönelik üst düzeyde etkinlikler geliştirebilme becerisine sahip olması eylem araştırmasının tercih edilmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca Türkiye’de deprem, sel, salgın gibi sebeplerden dolayı yüz yüze eğitimin sıklıkla kesintiye uğraması sebebiyle çevrimiçi öğrenme ortamı tercih edilmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencileri sürecin tamamında aktif katılıma teşvik edebilmek için her aşamada öğretmen merkezli klasik öğretim uygulamalarına alternatif, öğrenci merkezli işbirlikli öğretim uygulamalarına başvurularak süreç, uygulama-ışbirliği odaklı eylem araştırması modeline uygun yürütülmüştür.

Bu araştırmada; öğrenci merkezli alternatif öğretim uygulaması olması, optik konusundaki soyut içerikleri bağlamsal düzeyde öğretme olanağı sağlaması ve işbirlikli öğretim uygulamasını teşvik etmesi sebebi ile REACT öğretim stratejisi 10.sınıf mercekleer konusuna uyarlanarak öğretim sağlanmış ve işbirlikli gruplarda etkinlikler yürütülmüştür. Bu işbirliği süreci; araştırmacı, öğrenci ve uygulamalarda aktif rol alan öğretmenler arasında gerçekleştirilmiştir. REACT öğretim stratejisi Crawford (2001) aşamaları dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Uygulama süreci Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. İşbirlikli gruplarda çevrimiçi öğretim aşamaları

Mercekler konusu ile ilgili 10. sınıf öğretim programında iki kazanım ve toplamda altı alt kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar dikkate alınarak ilişkilendirme aşamasında öğrencilerden çalışma yaprağında bulunan simülasyon uygulamalarını çevrimiçi ortamda bireysel olarak yapmaları ve yorumlamaları istenmektedir. Fizik öğretim programı sarmal yapıda olduğu için ilkokul dördüncü sınıftan itibaren optik konusunda temel düzeyde etkinlikler yapılmıştır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi için önceki yıllarda işlenen odak, özel ışınlar, ince ve kalın kenarlı merceklerin özellikleri yaşam temelli sorular ile pekiştirilmiştir. İlişkilendirme aşamasında öğrenciler çevrimiçi ortamda bireysel olarak etkinliklerini yürütmüşlerdir. İlişkilendirme aşaması bir ders saati sürmüştür. Bu iki aşama sonrasında gruplarda iş bölümü gerçekleştirilerek bireysel olarak yaşam temelli sorularda ve ilişkilendirme sorularında en fazla doğru cevabı veren öğrenciler diğer öğrencilere mentorluk temelli öğretim sağlamışlardır. Deneyimleme aşamasında, çevrimiçi uygulama sağlayan gruplara araştırmacı öğretmen tarafından bağlam temelli bir senaryo verilmiştir. Öğrenciler tarafından bu senaryoya uygun deneysel uygulama ve ölçümler yapılarak öğrencilerin Ek-1'deki çalışma yaprağında boş bırakılan yerleri doldurmaları istenmiştir. Bu aşamada ilk iki etkinlikte en fazla puan alan öğrenci, grup içerisinde mentorluk temelli öğretimde rehber öğrenci rolünü üstlenmiştir.

Grup tartışmaları ve deneysel uygulamalar çevrimiçi ortamlarda planlanarak serbest fiziki ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Grup içerisinde rol sorumluluğunu yerine getirme yeterliliğine göre dereceli puanlama anahtarı ile akran değerlendirmesi yapılmıştır. Grupların deneysel uygulamalarına dayalı olarak dereceli puanlama anahtarı ile akran değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Deneyimleme aşamasının çevrimiçi değerlendirmesi bir ders saati sürmüştür. Uygulama aşamasında, çalışma yaprağındaki analogi haritalarının gruplar tarafından doldurulması ve çevrimiçi ortamda grupların cevaplarını tartışmaları sağlandı. Uygulama aşamasının çevrimiçi tartışma süreci bir ders saati sürmüştür. İşbirliği aşamasında öğrenci gruplarından işbirliği içerisinde merceklerle ilgili yaşam temelli problemlerin çevrimiçi ortamda çözülmesi sağlanmıştır. İşbirliği aşamasının çevrimiçi süreci bir ders saati sürmüştür. Transfer aşamasında öğrencilerden merceklerin günlük yaşamdaki kullanım alanları ve prensipleri ile ilgili araştırma yapmaları ve gruplar arasında tartışmaları sağlanmıştır. Transfer aşamasının çevrimiçi tartışma süreci bir ders saati sürmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim güz döneminde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir lisede gerçekleştirilmiştir. Uygulama bu okulda öğrenim gören 31 kişiden oluşan 10. Sınıf öğrencileri ile iki hafta boyunca dört ders saati boyunca yürütülmüştür. Okul, 2021 yılında ortaokul akademik not ortalamasına göre 89 puan ve üzeri notla öğrenci almıştır. Okulun ilde akademik başarı düzeyi orta düzeyden biraz daha üsttedir. Katılımcı öğrencilerden 13'ü (%42) erkek 18'i (%58) kadın; birinci dönem akademik ortalamaları beşinin (50-70) arasında, on sekizinin (70-85) arasında, sekizinin (85-100) arasındadır. Öğrencilerden 13'ü pansiyonda yatılı, 18'i gündüzlü öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri dereceli puanlama anahtarı, akran değerlendirme, açık uçlu sorular ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sağlanmıştır.

Dereceli Puanlama Anahtarı

Çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını ve uygulama yeterliliklerini değerlendirmek için bireysel ölçüm amaçlı dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Puanlamalar araştırmacı tarafından ders sürecinde ve sonrasında video kayıtlarından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu form, Ören (2009) tarafından geliştirilmiş, geçerlik güvenilirlik ölçümleri yapılmış ve Andrade'nin (2001) önermiş olduğu altı basamaklı sistematik kapsamında araştırma alt amaçlarına uyarlanmıştır. Bu kapsamda yapılan işlemler aşağıda sunulmuştur:

1. *Çevrimiçi ortamda mercekler konusunun öğrenimi sürecinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi:* Öğrenciler, çevrimiçi ortamlarda mercekler konusunda teorik ve deneysel uygulamaları mentorluk etkileşimi kapsamında işbirlikli gruplarda gerçekleştirmelerinden dolayı alanyazın incelenerek süreci nitelikli değerlendirebilmek adına altı ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütlere yönelik açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

a) *İçerik bilgisi:* İnce ve kalın kenarlı merceklerde özel ışın çizimlerinin gerçekleştirilebilmesi, yorumlanması ve açıklanabilmesi.

b) *Problemin sunumu:* Merceklerle ilgili teorik ve deneysel bilgi eksikliklerinin günlük yaşamda karşılaşılan pek çok araç-gerecin yapılarının ve canlıların görme sıkıntılarının önemli problemlerinin anlamlandırılmasında problemler oluşturabileceğinin ifade edilmesi.

c) *Çözüm önerileri:* Merceklerle ilgili deney, analogi haritası, problem çözümü ve günlük yaşam örneklerinin sunulması aşamalarında çözüm önerileri geliştirebilmek.

d) *Özgünlük ve ilgi çekicilik:* Süreçte sunulan örneklerin grup üyelerinin bilgi ve deneyimleri ile yorumlanması ve yeni bilgilerin önünü açacak şekilde ilgi çekici olması.

e) *Bilimsel dil kullanımı:* Merceklerle ilgili etkinlikler sürecinde kavram ve bağlamların sunumunda fizik terimlerini kullanabilmek.

f) *Düzen:* Çalışma yaprağındaki bilgilerin açıklanmasında basitten karmaşığa doğru bir sistematığın takip edilmesi.

2. *Dereceli puanlama anahtarının türünün seçilmesi:* Dereceli puanlama anahtarlarının bütünsel ve analitik olmak üzere iki türü vardır (Cohen, 1994). Analitik dereceli puanlama anahtarı, belirli yetenekleri öğelere ayırıp her bir öge için ayrı bütüncül anahtarlar geliştirmeyi hedefler. Ayrıca, öğrencilerin kendi eksikliklerini tanıma ve tanımlamalarında öncülük eder. Bunun yanında sürecin değerlendirilmesinde puanlayıcı içi ve puanlayıcılar arasında güvenilirlik değerlerinin üst düzeyde oluşmasında bütüncül dereceli puanlama anahtarında göre daha olumlu sonuçlar vermektedir (Knoch, 2009). Araştırma kapsamında bahsedilen avantajlar ve araştırmacının uygunluğu dolayısıyla analitik puanlama anahtarı tercih edilmiştir.

3. *Hedef kazanımların puanlaması;* öğrencilerin çevrimiçi ortamlardaki süreç becerilerini belirlemek amacı ile geliştirilen dereceli puanlama anahtarındaki ölçütler öğrencilerin akademik başarı ve yaş düzeyleri de dikkate alınarak mükemmel (4), başarılı (3), geliştirilmesi gereken (2), önemli eksiklikleri olan (1) olarak puanlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarı güvenilirlik (puanlayıcılar arası

tutarlılık) katsayısı Cohen kappa'ya göre 0.75 olarak hesaplanmıştır (Cohen, 1960). Landis ve Koch'a (1977) göre bu değer ölçme aracındaki puanlayıcılar arası tutarlılığın yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarı için iki fizik eğitimi alanı uzmanı, bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ve iki ölçme değerlendirme uzmanından görüşler alınarak, dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliği (içerik, yapı ve ölçütler), akademik uygunluğu, dil ve anlatım özellikleri açısından uygunluğu “yeterli, kısmen ve yeterli değil” kapsamında değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan sağlanan öneriler dikkate alınarak dereceli puanlama anahtarı gözden geçirilerek tekrar yapılandırılmıştır. Dereceli puanlama anahtarının geçerliğinin sağlanmasında uzman görüşü önemlidir. Bu kapsamda uzman görüşleri arasındaki tutarlılık Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak %84 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kapsam geçerliğini destekleyecek bir etki olarak değerlendirilmiştir. Ölçme aracındaki puanların güvenilirliğini belirlemek için puanlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. İki fizik öğretmeni tarafından değerlendirilen puan değerleri ve öğrencilerin süreçte birbirlerini değerlendirdikleri puan değerleri için puanlayıcılar arası tutarlılık (inter-rater) Kendall's W ile hesaplanmıştır. Kendall's W ölçümleri 0-1 aralığında değerler almaktadır. Kendall's W değerinin bire yakın olması puanlayıcılar arası tutarlılığın yüksek olduğunu göstergesidir (Howell, 2002). Yapılan hesaplamalar sonucunda puanlayıcılar arasındaki tutarlılık 0.82 olarak hesaplanmıştır.

Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu sorular, araştırmacı ve alanında uzman bir fizik öğretmeni tarafından oluşturulmuştur. Soruların öğretim programındaki iki kazanım ve toplamda altı alt kazanımı kapsama yeterlilikleri değerlendirilmiştir. Açık uçlu sorular ile araştırmanın ikinci ve üçüncü alt amacına yönelik veriler elde edilmiştir. Sorular oluşturulduktan sonra iki fizik öğretmeni uzman görüşüne başvurularak yeterlilikleri teyit edilmiştir. Açık uçlu sorular çalışma yaprağının beş uygulaması olan; simülasyon, deney, analogi haritası, yaşam temelli problemler ve derinleştirme süreçlerine bölüştürülmüştür. Çalışma yaprağında başlangıçta 19 soru bulunmaktaydı, uzman görüşleri alındıktan sonra bir soru çıkartılıp dokuz soru eklenerek toplamda soru sayısı 27'ye yükseltilmiştir.

Görüşme Formu

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında mentorluk temelli işbirlikli gruplarda fen bilimleri öğretimi sağlanmasına yönelik uygulama örneği ortaya konularak süreçte yaşanan aksaklıklara çözümler geliştirilmesi ve uygulama örneğinin etkililiğinin artırılması için görüşme soruları kullanılmıştır. Katılımcıların kendilerini serbest ifade etmeleri, derinlemesine bilgi sağlamasına yol açması ve araştırmacının yönlendirmesinden uzak tutması özelliklerinden dolayı yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde alanyazın detaylı olarak incelenmiştir. Taslak aşamasında altı sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların tüm katılımcılar tarafından anlaşılabilir ve sade olmasına, soru köklerinin birden çok düşünce ve yargı içermemesine dikkat edilmiştir. Sonraki aşamada taslak sorular için uzman yorumuna başvurulmuş, okullarda rehberlik faaliyeti yürüten ve nitel araştırmalar üzerine yayınları bulunan iki psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeninden destek alınmıştır. Taslak sorulardan üçü çıkartılıp diğer sorularla birleştirilerek toplamda üç soruya dönüştürülmüştür.

Görüşme verilerinin kodlanması iki uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası benzerlik oranı belirlenirken Miles ve Huberman'ın (2015) "Güvenirlilik = Görüş Birliği Sayısı / (Toplam Görüş Birliği + Toplam Görüş Ayrılığı Sayısı)" formülünden benzerlik oranının alanyazın önerileri doğrultusunda %70'in üzerinde olması amaçlanmıştır. Görüşme formundaki kodlayıcılar arası benzerlik oranları; "Deney, analogi haritası, problem çözümü ve öğrendiklerinizi günlük yaşam problemleri ile ilişkilendirme süreçlerinde grup arkadaşlarınız ile görev paylaşımlarınızda ne tür problemler yaşadınız?" sorusu için %86, "Mercekler konusunun öğretim sürecinde mentorluk uygulamasında hangi roldeydiniz, ne tür problemlerle karşılaştınız?" sorusu verileri için %82 ve "Çevrimiçi ortamda mercekler konusunu işlerken daha iyi öğrenebilmeniz için etkinliklerde hangi değişiklikleri önerirsiniz?" sorusu için %88 olarak bulunmuştur.

İşlem

Bu çalışma Uşak Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 22.07.2022 tarih ve E-54749836-050.99-90781 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadaki dereceli puanlama anahtarları verileri, araştırmacının derslere girmiş olduğu sınıftaki öğrencilerin rızası doğrultusunda çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar ve veri toplama süreci ders dışı saatlerde etüt uygulaması olarak araştırmacının kendisi ve aynı okuldaki bir fizik öğretmeni tarafından eş zamanlı olarak Zoom programı üzerinden yürütülmüştür. Tüm öğrenciler derse çevrimiçi ortamda gönüllü olarak katılım sağlamışlardır. Ders dışı saatler olduğu için öğrencilerin katılımı gönüllülük kapsamında sağlanmıştır. Temel yeterlilik testi hazırlık çalışması kapsamında yürütülen derslerin toplamda altı ders saati süreceği, başlangıçtaki derslere katılım sağlayan öğrencilerin ilerleyen süreçteki derslere katılabileceği ve zorunlu durumlar oluşmadıkça ilerleyen süreçlerde etkinliklerden ayrılmanın olamayacağı dile getirilmiştir. Süreç 31 öğrenci ile çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu sorular çalışma yaprağının farklı bölümlerinde bulunmaktadır. Bu sorular öncelikle öğrenciler tarafından grup içi Zoom programı üzerinden tartışılarak ortak cevaplar oluşturulmuş ve WhatsApp uygulaması ile değerlendiricilere iletilmiştir. Görüşme soruları çevrimiçi ortamda Zoom programı üzerinden görüntülü olarak sağlanmıştır. 31 kişilik öğrenci grubundan akademik yönden tüm sınıfı yansıtacak özelliklerde basit rastgele 13 öğrenci seçilerek öğrencilerin tercihleri doğrultusunda farklı gün ve saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin fikirlerini etkileyebilecek dış etkenlerden uzak durulmuş, tarafsız davranılmış ve yönlendirmelerden uzak durulmuştur. Görüşmelerin tümü bir öğrenci ve bir değerlendirici olmak üzere iki kişiden oluşacak şekilde iki öğretmen rehberliğinde ikişerli gruplar olarak tasarlanıp uygulanmıştır. Veri kaybı oluşmaması için görüşme esnasında notlar alınmış, görüşme kayıt altına alınmış ve değerlendirme sürecinin mahremiyeti sağlanacağına garanti verilmiştir.

Çalışmalara başlamadan önce Uşak Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 22.07.2022 tarih ve E-54749836-050.99-90781 sayılı belge etik kurul onayı alınmıştır. Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan

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

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamındaki dereceli puanlama anahtarının alt kategorilerinden öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalama, maksimum-minimum puanlar ve standart sapma gibi istatistik veri değerlerini yorumlamak için SPSS 22.00 paket programı kullanılarak betimsel analiz gerçekleştirilmiştir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında mentorluk temelli olarak fen öğretimi sürecinde görüşme bulgularında öğrencilerden elde edilen verilerin anlamlandırılmasında içerik analizi kullanılmıştır. Benzer ifadelerin bir araya getirilerek bütünlük oluşturacak şekilde tema, kategori ve kodlar olarak sınıflandırıp frekanslarla sunulması içerik analizinde en sık kullanılan sistemattir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında görüşme sürecinde alınan notlar ve sonrasında görüntü kayıtları incelenerek tüm görüşmeler yazılı olarak bilgisayara kaydedilmiş, görüşmelerden elde edilen ifadeler ilgili tema, kategori ve kodlara ayrılarak frekansları tablolar halinde sunulmuştur. Bulguların yorumlanması sürecinde içeriklerin daha iyi anlaşılabilmesi için doğrudan alıntı yoluna başvurulmuştur (öğrencilerin görüşlerinden bir kısmı doğrudan sunulmuştur). Öğrencilerin görüşleri ifade edilirken “Ö” kısaltması kullanılmış, öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3....Ö13 kısaltmaları kullanılarak kodlanmıştır.

Doküman verileri betimsel analiz ile anlamlandırılmıştır. Betimsel analizde, dokümanlardan elde edilen veriler daha önce literatür destekli olarak belirlenen ölçütler sistematiğinde anlamlandırılarak bilimsel ifadelere dönüştürülür. Bu süreçte bilimsel sonuçların elde edilmesinde değerlendiricilerin alan ve uygulamadaki yeterlilik ve yetkinlikleri önemli rol oynamaktadır. Doküman kapsamındaki 27 sorunun değerlendirilmesi sürecinde Bowen’in (2009) dokümanların puanlama sürecinde önermiş oldukları “Yanıt yok/kodlanamaz”, “Alternatif fikir” ve “Bilimsel fikir” kodlama aşamasından yararlanılarak puanlamalar yapılmıştır. Doküman verilerinin analizinde; araştırma çerçevesinin oluşturulması, çerçeve kapsamında verilerin işlenmesi, doküman bulgularının puanlama esaslarına göre değerlendirilip hesaplanması ve puanlamalar sonrasında yorumlamanın yapılması olmak üzere dört aşama kullanılmaktadır (Aspers ve Corte, 2019). Bu çalışma kapsamında yukarıdaki dört aşamadan yararlanılarak analizler yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde çevrimiçi ortamlarda mentorluk temelli işbirlikli gruplarda fen bilimleri öğretimi sağlanmasına yönelik uygulama örneğinin ortaya konulması süreci, bu süreçte yaşanan problemler ve bu problemlere geliştirilen çözüm önerilerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Uygulama Örneği Geliştirilmesine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında değerlendirilen 31 öğrencinin altı mentorluk temelli işbirlikli gruplardaki dereceli puanlama anahtarının alt kategorilerinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalama, minimum ve maksimum değer, standart sapma gibi betimsel istatistiklerinin durumu Tablo 1’te verilmiştir.

Tablo 1. Dereceli Puanlama Anahtarında Alt Kategorilere Göre Betimsel İstatistikler

| Alt kategoriler | N | \bar{x} | S | Min. | Max. |
|---------------------|----|-----------|-------|------|------|
| İçerik bilgisi | 31 | 2.746 | 0.761 | 2 | 4 |
| Problem sunumu | 31 | 3.056 | 0.848 | 1 | 4 |
| Çözüm önerisi | 31 | 2.638 | 0.735 | 2 | 4 |
| Özgünlük-ilgi çekme | 31 | 3.083 | 0.709 | 2 | 4 |
| Bilimsel ifade | 31 | 2.683 | 0.812 | 2 | 4 |
| Düzenlilik | 31 | 3.127 | 0.754 | 2 | 4 |
| Toplam puanlar | 31 | 2.889 | 0.769 | 1.83 | 4 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarında uygulama örneği geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin puanlarının ortalama değerleri her bir kategoride çeşitlilik göstermektedir. Öğrencilerin elde ettikleri puanlar dikkate alındığında en yüksek aritmetik ortalamanın 3,08 ile “Özgünlük ve ilgi çekicilik” kategorisinde olduğu, en düşük ise 2,64 ile “Çözüm önerileri” kategorisinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Tüm süreç dikkate alındığında dereceli puanlama anahtarı ile yapılan değerlendirmelerden, öğrencilerin ortalama puanlarının istenlik düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=2.89$).

Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamında öğrencilerin dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanların kategorilere göre yüzde ve frekans değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Dereceli Puanlama Anahtarından Öğrencilerin Puanlarının Yüzde ve Frekans Değerleri

| Puan | İçerik bilgisi | | Problem sunumu | | Çözüm önerisi | | Özgünlük-ilgi çekme | | Bilimsel ifade | | Düzenlilik | |
|--------|----------------|-----|----------------|-----|---------------|-----|---------------------|-----|----------------|-----|------------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1 | 0 | 0 | 2 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 11 | 35 | 7 | 23 | 14 | 45 | 6 | 19 | 19 | 61 | 5 | 16 |
| 3 | 13 | 42 | 10 | 32 | 12 | 39 | 18 | 58 | 7 | 23 | 20 | 64 |
| 4 | 7 | 23 | 12 | 39 | 5 | 16 | 7 | 23 | 5 | 16 | 6 | 20 |
| Toplam | 31 | 100 | 31 | 100 | 31 | 100 | 31 | 100 | 31 | 100 | 31 | 100 |

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarında uygulama örneği geliştirilmesine yönelik puanlarının yüzde değerleri tüm alt kategorilerde farklılık göstermektedir. “İçerik bilgisi”, “Özgünlük ve ilgi çekicilik” ve “Düzen” kategorilerinde öğrencilerin yarısına yakını (%46,7; %53,3; %49,3) “3 puan” almışlardır. En düşük

puan değeri olarak (1 puan) “Problemin sunumu” kategorisinde (2 kişi) değerlendirilmiştir. En üst puanlar (4 puan) ise en yoğun frekanslar olan ($f=20$) ve ($f=18$) “Düzen” ve “Özgünlük ve ilgi çekicilik” kategorilerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğrencilerin başarılarının en düşük olduğu kategorinin “Çözüm önerileri” kategorisi olduğu dikkat çekmektedir. Ortalama puanların frekans dağılımları incelendiğinde, örneklemdaki öğrencilerin büyük kısmı “3 puan” olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Bazı öğrencilerin “Özgünlük ve ilgi çekicilik” kategorisinde sergiledikleri davranışlar ve aldıkları puanlar aşağıdaki gibidir.

“...Üçüncü gruptaki grup sorumlusu öğrenci eski bir fotoğraf makinesini sökerek merceklerin yeri değişmeyecek şekilde masasının üzerine yerleştirdi. Çift kamera ile mercek sistemini gruptaki diğer arkadaşlarına göstererek onlardan simülasyon programı ile mercek sistemi düzeneğini aynı şekilde tasarımlarına yardımcı oldu. Simülasyon programında ışık ışınları merceklere gönderilerek görüntü özellikleri grup üyeleri tarafından istendik düzeyde konu kazanımları sınırlılıklarında tartışılmıştır.” (Mükemmel=4puan).

“...Problem çözme aşamasında beşinci öğrenci grubu dürbünden iki mercek sökerek gözlük tasarımı gerçekleştirmiştir. Simülasyon ortamında uzak görme probleminin giderilmesine yönelik olarak ince kenarlı mercekleri kartondan gözlük çerçeveleri yaparak bir düzenek hazırlamışlardır. Grup üyeleri görüntünün net olup olmadığını sorduklarında ders dışı ortamda etkileşimin tam sağlanmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı düzenek simülasyon ortamında da gerçekleştirilmiştir.” (Başarılı=3puan).

“...Birinci grup, video aracılığı ile iki deney düzeneğinin çalışma prensiplerini tartışmışlardır. Bu videolar dürbün ve fokometre düzenekleriyle ilgiliydi. Somut deney düzeneğinin geliştirilmemesi özgünlük ve ilgi çekicilik yönünden önemli eksiklik olmasına karşın çalışma prensiplerinin anlaşılması ve simülasyon olarak tasarlanması pozitif etki olarak değerlendirilebilir.” (Geliştirilmesi gereken=2puan).

Araştırma kapsamında öğrencilerin çalışma yaprağındaki açık uçlu soruların alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalama, minimum ve maksimum değer, standart sapma gibi betimsel istatistiklerin verileri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. İşbirlikli Gruplarda Katılımcıların Açık Uçlu Sorulara Yönelik Betimsel İstatistik Verileri

| Alt kategoriler | N | \bar{x} | S | Min. | Max. |
|--------------------------|----|-----------|-------|------|------|
| Simülasyon | 31 | 3.710 | 0.502 | 3 | 4 |
| Deney | 31 | 3.129 | 0.622 | 1 | 4 |
| Analoji haritası | 31 | 2.226 | 0.771 | 1 | 4 |
| Yaşam temelli problemler | 31 | 3.065 | 0.606 | 2 | 4 |
| Derinleştirme | 31 | 2.774 | 0.782 | 1 | 4 |
| Toplam | 31 | 2.981 | 0.656 | 1.60 | 4.00 |

Tablo 3’de görüldüğü gibi çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarında uygulamalar sürecinde açık uçlu sorulardan öğrencilerin elde ettikleri puanların ortalamaları tüm kategorilerde farklılık göstermektedir. Öğrencilerin açık uçlu sorulardan aldıkları puanlarda en yüksek aritmetik ortalama

değeri 3,71 olan “Simülasyon” kategorisinde, en düşük aritmetik ortalama değerinin ise 2,23 olan “Analoji haritası” kategorisinde olduğu görülmektedir. Tüm süreç dikkate alındığında açık uçlu sorular ile yapılan değerlendirmelerden, öğrencilerin ortalama puanlarının istenik düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=2.98$).

Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamında öğrencilerin açık uçlu sorulardan aldıkları puanların kategorilere göre yüzde ve frekans değerleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Puanları ve Sıklıkları

| Puan | Simülasyon | | Deney | | Analoji haritası | | Yaşam temelli problemler | | Derinleştirme | |
|--------|------------|-----|-------|-----|------------------|-----|--------------------------|-----|---------------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 1 | 0 | 0 | 3 | 10 | 6 | 19 | 0 | 0 | 2 | 6 |
| 2 | 0 | 0 | 4 | 13 | 15 | 48 | 5 | 16 | 10 | 32 |
| 3 | 9 | 29 | 10 | 32 | 7 | 23 | 19 | 61 | 12 | 39 |
| 4 | 22 | 71 | 14 | 35 | 3 | 10 | 7 | 23 | 7 | 23 |
| Toplam | 31 | 100 | 31 | 100 | 31 | 100 | 31 | 100 | 31 | 100 |

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarında açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara yönelik elde ettikleri sonuçların yüzde değerleri her bir alt kategoride farklılık göstermektedir. “İçerik bilgisi”, “Özgünlük ve ilgi çekicilik” ve “Simülasyon” kategorilerinde ve (%71) “4 puan”, “Yaşam temelli problemler” kategorisinde öğrencilerin büyük çoğunluğu (%61) “4 puan” almışlardır. En düşük puan değeri olarak (1 puan) “Analoji haritası” kategorisinde (%19), “Deney” kategorisinde (%10) ve “Derinleştirme” kategorisinde (%6) değerlendirilmiştir. En yüksek puanlara (4 puan) bakıldığında, en fazla frekansların (f=22) ve (f=14) “Simülasyon” ve “Deney” kategorilerinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin en başarısız oldukları kategorinin “Analoji haritası” kategorisi olduğu görülmektedir. Tüm kategorilerde öğrencilerin puanlarının frekans dağılımları incelendiğinde, örneklemdaki öğrencilerin büyük kısmı “3 puan” olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Bazı öğrencilerin “Simülasyon”, “Analoji haritası” ve “Derinleştirme” kategorisindeki cevapları ve aldıkları puanlar aşağıdaki gibidir.

“...İnce kenarlı merceğe paralel gelen ışınlar odak noktasında toplanırlar, kalın kenarlı merceklerle paralel gelen ışınlar ise uzantıları odağa gelecek şekilde asal eksenden uzaklaşırlar. Odak noktasından ince kenarlı merceğe gelen tüm ışık ışınları asal eksene paralel olarak yollarına devam ederler, odak noktasından kalın kenarlı merceğe gelen ışınlar biraz daha kırılarak asal eksenden biraz daha uzaklaşırlar ve uzantıları odak ile tepe noktası arası bir yerden giderler.” (Simülasyon kategorisi, mükemmel=4puan).

“...Karşılaştırılır, merkezden gelen ışınlar, uçaklar, karşılaştırılmaz” (Analoji haritası, başarılı=3puan).

“...Fotoğraf makinesinde tüm mercekle türleri kullanılmaktadır. İnce kenarlı, kalın kenarlı, tümsek ayna, çukur ayna. Virajlarda kullanılan mercekleri örnek olarak gösterebiliriz. Virajlarda kullanılan mercekler ışık ışınlarını kırarak görüntü oluşmasına yardımcı olmaktadır.” (Derinleştirme, geliştirilmesi gereken=2puan).

Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Karşılaşılan Problemlere Yönelik Bulgular

Fen bilimleri kapsamındaki fizik dersinin çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarında öğrenme sürecinde karşılaşılan problemlere yönelik olarak görüşme bulguları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Karşılaşılan Problemlere Yönelik Görüşler

| Tema | Kategori | Kod | f | |
|----------------|-----------------------------------|----------------------------------|-------------------|----|
| Grup içi | Görev paylaşımı | Sorumluluk | 24 | |
| | | Katkı sağlama | 22 | |
| | | Grup bilinci | 20 | |
| | | Araştırma yeterliliği | 14 | |
| | | İsteklilik | 11 | |
| | | İlgi çekici yeni bilgiler | 8 | |
| | | İletişim | Etkileşim kurma | 15 |
| | | | Çevrimiçi karmaşa | 13 |
| | | | Bireysellik | 10 |
| | | | Rekabet | 8 |
| | Çatışma | | 7 | |
| | Grupla iletişim yeterliliği | | 7 | |
| | Sınıf yönetimi | | 5 | |
| | Grup toplantısı dışında etkileşim | | 5 | |
| | Dayanışma, yardımlaşma, paylaşma | | 4 | |
| | Görev dışı iletişim | | 3 | |
| | Yeni bilgilerin öğrenimi | Analojilerin karmaşıklığı | 20 | |
| | | Simülasyonların oyun gibi olması | 15 | |
| | | Türkçe kaynaklar | 13 | |
| | | Yaşam temelli örnekler | 13 | |
| Bireysellik | | Benmerkezcilik | 14 | |
| | | Paylaşmama | 13 | |
| | | Grup puanı | 9 | |
| Öğrenme isteği | | Araştırma yapmama | 13 | |
| | | Ders başarısı | 12 | |
| Rekabet | | Diğer grupları önemsememe | 10 | |
| | Vurdumduymazlık | 7 | | |
| Grup dışı | Öğrenme ortamı | Doğru kaynak | 11 | |
| | | Öğrenme araçları | 11 | |
| | | İhtiyaçları karşılama | 10 | |
| | Ders içeriği | Doğru bilgi | 12 | |
| | | Amaca yönelik araştırma | 9 | |
| | Etkileşim | Bilgi paylaşımı | 13 | |
| | | Doğru bilgiyi yordama | 6 | |
| | | Dönüt alma | 5 | |

Tablo 5 incelendiğinde fen bilimleri kapsamındaki fizik dersinin çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarında öğrenme sürecinde karşılaşılan problemlere yönelik olarak katılımcıların görüşleri grup içi temasında çoğunlukla görev paylaşımı ve iletişim kategorilerinde olmuştur. Bu kapsamda en çok tekrarlanan kodlar; “Sorumluluk” (f=24), “Katkı sağlama” (f=24), “Grup bilinci” (f=20), “Analojilerin karmaşıklığı” (f=20), “Simülasyonların oyun gibi olması” (f=15), “Etkileşim kurma” (f=15), “Araştırma yeterliliği” (f=14), “Çevrimiçi karmaşa” (f=13) ve “Türkçe kaynaklar” (f=13) olarak sıralanmaktadır. Katılımcıların grup dışı temasında problem olarak dile getirdikleri durumlar “Bireysellik”, “Öğrenme isteği” ve “Rekabet” kategorilerinde yoğunlaşmıştır. Bu kapsamda en çok tekrarlanan kodlar; “Benmerkezcilik” (f=14), “Paylaşma” (f=13), “Araştırma yapmama” (f=13), “Ders başarısı” (f=12), “Doğru kaynak” (f=11), “Öğrenme araçları” (f=11), “Diğer grupları önemsememe” (f=10) ve “İhtiyaçları karşılama” (f=13) olarak sıralanmaktadır.

Bazı öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında karşılaşılan problemlere yönelik görüşleri tema, kategori ve kodlara sınıflandırılarak aşağıda gösterilmiştir.

“...Grup puanları, grup üyelerine eşit olarak bölüştürüleceği için grup içerisindeki bazı arkadaşlarımız öğretmene sunum yaparken aktif gözükmesine karşın grup içinde sorumluluk almadılar ve grup puanının oluşmasına yeterli düzeyde katkı sağlamadılar” (Ö12;Grup içi teması; görev paylaşımı kategorisi; sorumluluk ve katkı sağlama kodu).

“...Bazı grup arkadaşlarımızla iletişime geçebilmek, bazı arkadaşlarımızla ise Zoom programı üzerinden bağlantı sağladıktan sonra ses ve gürültüden etkileşim sağlamak oldukça zor oldu. Kimisi dışarıda kendi işleri ile uğraşmakta, bir kısım arkadaşlarımız ise evde misafirleri olduğu için sizin görüşlerinize katılıyorum cevaplarını vererek kendilerini senkron gösterip öğretmene grup çalışmalarına katıldıklarını ispat etmeye çalıştılar. Bu durum bizim çalışma sistemimizi ve başarımızı olumsuz etkilemiştir.” (Ö28;Grup içi teması; iletişim kategorisi; etkileşim kurma ve çevrimiçi karmaşa kodu).

“...Zoom programı üzerinden grup toplantısından sonra grup başkanımız tüm üyelere görev dağılımı yaparak görevleri bölüştürmüştür. Grup üyelerimizden bir kısmı sadece kendilerini düşünerek araştırma yapıp konularına iyi çalışıp mentorluk kurallarına uygun hareket etmemişlerdir. Bu durum bizim grup olarak üçüncü olmamıza sebep olmuştur.” (Ö7;Grup dışı teması; bireysellik kategorisi; benmerkezcilik ve paylaşmama kodu).

Çevrimiçi İşbirlikli Öğrenme Ortamlarındaki Problemlere Geliştirilen Çözümlere Yönelik Bulgular

Fen bilimleri kapsamındaki fizik dersinin çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarında öğrenme sürecinde karşılaşılan problemlere geliştirilen çözümlere yönelik olarak görüşme bulguları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Problemlere Geliştirilen Çözümlere Yönelik Görüşler

| Tema | Kategori | Kod | f | |
|-------------------------|----------------------|------------------------------|----------------------------------|----|
| Grup içi | Görev paylaşımı | Rol değişimi | 18 | |
| | | Başarı ödüllendirme | 17 | |
| | | Grup bilinci geliştirme | 12 | |
| | | Araştırmaya teşvik | 11 | |
| | | Notla değerlendirme | 11 | |
| | İletişim | Rastgele sunum | Eğitmen takibi | 16 |
| | | | Haftalık takip formu | 12 |
| | | Sosyal medya grupları | Eleme sistemi | 7 |
| | | | Ortak toplanma alanı | 7 |
| | | | Grup kütüphane toplantıları | 6 |
| | | Yeni bilgilerin öğrenimi | Birden çok öğretmen kontrolü | 5 |
| | | | Zoom etkileşimi | 5 |
| | | | Dayanışma, yardımlaşma, paylaşma | 5 |
| | | | Analoji eğitimi | 16 |
| | | | Nitelikli simülasyon | 10 |
| | Grup dışı | İşbirliği | Nitelikli kaynaklar | 9 |
| | | | Bağlamlar | 7 |
| Grup dışı bireysel puan | | | 15 | |
| Öğrenme isteği | | Paylaşılan bilgilerin takibi | 13 | |
| | | Grup puanı | 10 | |
| | | Bireysel bilgi deposu | 15 | |
| Rekabet | | Ders başarısı takibi | 10 | |
| | | Diğer gruplarla etkileşim | 14 | |
| Öğrenme ortamı | | Grup başarısı takibi | 9 | |
| | | Kaynak takibi | Kaynak takibi | 13 |
| | Araç çeşitliliği | | 9 | |
| | Teknolojik donanım | | 7 | |
| | Ders içeriği | Doğru bilgi | 12 | |
| | | Hazırbulunmuşluk | 10 | |
| | | Sarmal bilgi | 6 | |
| Etkileşim | Bilgi paylaşımı | 14 | | |
| | Okul dışı toplanma | 6 | | |
| | Eğitmen anlık takibi | 5 | | |

Tablo 6 incelendiğinde fen bilimleri kapsamındaki fizik dersinin çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarında öğrenme sürecinde karşılaşılan problemlere geliştirilen çözümlere yönelik olarak katılımcıların görüşleri grup içi temasında çoğunlukla görev paylaşımı ve iletişim kategorilerinde olmuştur. Bu kapsamda en çok tekrarlanan kodlar; “Rol değişimi” (f=18), “Başarı ödüllendirme” (f=17), “Eğitmen takibi” (f=16), “Analoji eğitimi” (f=16), “Grup bilinci geliştirme” (f=12), “Haftalık takip formu” (f=11), “Araştırma teşvik” (f=11) ve “Notla değerlendirme” (f=11) olarak sıralanmaktadır. Katılımcıların grup dışı temasında çözüm olarak dile getirdikleri durumlar “İşbirliği”, “Öğrenme isteği” ve “Rekabet” kategorilerinde yoğunlaşmıştır. Bu kapsamda en çok tekrarlanan kodlar; “Grup dışı bireysel puan” (f=15), “Bireysel bilgi deposu” (f=15), “Diğer gruplarla etkileşim” (f=14), “Bilgi

paylaşımı” (f=14), “Paylaşılan bilgilerin takibi” (f=13), “Kaynak takibi” (f=13), “Doğru bilgi” (f=12), “Grup puanı” (f=10) ve “Hazırbulunmuşluk” (f=10) olarak sıralanmaktadır.

Bazı öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında karşılaşılan problemlere önerdikleri çözümlere yönelik görüşleri tema, kategori ve kodlara sınıflandırılarak aşağıda gösterilmiştir.

“...Gruptaki sorumluluğun çoğu grup başkanında toplandı. Grup başkanı gün içerisinde grup üyelerini takip etmekten araştırmaların nasıl yapılacağını planlamaya yeterli zaman ayıramamaktadır. Grup içerisinde bireysel olarak çok uğraşım bilgi sunan öğrenciler ayrıca bireysel olarak notla ödüllendirilmelidir. Araştırma yapmayıp grup başarısına katkı sağalamayan öğrenciler de gruptan uzaklaştırılmalıdır.” (Ö30;Grup içi teması; görev paylaşımı kategorisi; rol değişimi, başarı ödüllendirme, notla ödüllendirme ve eleme kodu).

“...Analojileri ilk kez gördüğümüz için nasıl çözümler geliştirilmesi gerektiğini grup olarak tam çözemedik. Etkinliklere başlamadan önce analogiler konusunda bize kapsamlı bilgi verilmesi lazım. Ayrıca simülasyonları eğlenceli şekilde kullandık ama ders amaçlarına yönelik olarak bize neler kattığını tam olarak belirleyebilmek için öğretmen tarafından sınırlandırıcı müdahaleler yapılması faydalı olacaktır.” (Ö5;Grup içi teması; yeni bilgilerin öğrenimi kategorisi; analogi eğitimi ve nitelikli simülasyon kodu).

“...Çalışmalarımızın en önemli kısmı bireysel araştırmalarda geçti. Puanlama yapılırken ortak grup puanını oluşturulması çok araştırma yapanların moralini bozmaktadır. Öğretmen grupta kimin ne kadar araştırma yaptığının takibini yapması ve ona göre bireysel puanlar da vermesi gerekmektedir. Gruplarda her öğrencinin araştırdığı bilgileri sunabilecek bireysel bilgi klasörleri olması gerekmektedir.” (Ö18;Grup dışı teması; grup içi bireysel puan, paylaşılan bilgilerin takibi ve bireysel bilgi deposu kodu).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında mentorluk temelli işbirlikli gruplarda fen bilimleri öğretimi sağlanması sürecinde karşılaşılan problemler belirlenerek çözüm önerileri geliştirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada üç kategoride sonuçlar elde edilerek öneriler sunulmuştur. Bunlar:

1. Uygulama örneğinin geliştirilmesi sürecinde ulaşılan sonuçlar.
2. Geliştirilen uygulama örneğinin uygulanmasında karşılaşılan problemlere yönelik sonuçlar.
3. Geliştirilen uygulama örneğindeki problemlerin giderilmesine yönelik sonuçlar.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında mentorluk temelli uygulama örneği geliştirme sürecinde, öğrencilerin ilgi ve tutumlarına hitap edecek teknolojik içerikteki uygulamaların kullanılması özgün ve nitelikli rehber materyalin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Fizik öğretimi sürecinde kavramların ve bağlamların öğretimi için teknoloji destekli uygulamalardan en fazla simülasyonlardan yararlanılmaktadır. Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarında simülasyonların öğrenme amaçlı olarak kullanılması grup içinde akademik başarı düzeyi düşük olup teknolojiye ilgi duyan öğrencilerin mentorluk uygulamasında öğretici rolünde olmalarına öncülük etmekte ve diğer

uygulamalarda da aktif katılım sağlamalarına katkı sağlamaktadır. Santos vd. (2020) araştırmalarında, fizik öğretiminde teknoloji kullanımının kaçınılmaz olduğunu, teknolojiye erişebilme olanakları açısından dezavantajlı olan öğrencilere mentorluk temelinde katkı sağlanması gerektiğini bunun sonucunda da karmaşık fizik kavramlarının öğrenilmesinin daha kolay olacağını ortaya koymaktadır. Duran (2023) araştırmasında, COVID-19 pandemi sürecinde teknolojiye erişim problemi olan öğrencilerin teknoloji kullanım ihtiyaçlarının artması ile mentorluk temelli etkileşimin arttığını bu durumun da özgün yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına aracılık ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin ön bilgilerini belirleyip harekete geçirmek oldukça fazla zaman alan ve zorlu bir süreçtir. Bu kapsamda hem öğrencilerin yeni konuya karşı tutumlarında olumlu etki oluşturabilmek hem de ön bilgilerini harekete geçirebilmek için öğrenme kazanımlarını kapsayacak nitelikte simülasyonların bireysel olarak uygulanması öğrenme sürecine olumlu etki oluşturmaktadır. Simülasyonlarda kavramsal ön bilgilere ulaşan öğrencilerin bu konunun günlük yaşamda hangi alanlarda kullanıldığı, öğrenilmesi durumunda fen okuryazarlığı ile ilgili yaşamlarında elde edecekleri kazanımların hissettirilmesi adına günlük yaşam senaryo temelli problemin sunulması öğrenme sürecine olumlu katkı sağlamaktadır. Bu problemlerin belirlenmesi sürecinde tüm öğrencilerin ortak tutumlarını yansıtacak yaşam temelli örneklerin belirlenmesinde öğrenci gruplarından dönüt alınarak sürecin yürütülmesi başarıyı etkileyen önemli bir etkidir. Dunleavy, Dede ve Mitchell (2009) araştırmalarında, simülasyonların öğretim amaçlı olarak kullanılmasında bazı sınırlandırmaların gerekliliğini ortaya koymakla birlikte, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için önemli katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda da öğretmenin rolünün önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında mentorluk temelli öğretim materyallerinde yaşanan en önemli problem günlük yaşam ve bağlam temelli problemlere çözüm geliştirme sürecidir. Bu kapsamda yaşam temelli simülasyon, deney ve analogi uygulamaları bu problemlerin giderilmesine önemli düzeyde katkı sağlamaktadır. Günlük yaşam teknolojik araç-gereçlerinin fizik konuları ile ilişkisinin etkinlik temelli olarak çevrimiçi ortamlarda araştırılıp gruplar arasında tartışılarak iyi bilenlerin diğerlerine bilgi aktarması ile bilgilerin yapılandırılması öğretim sürecine pozitif katkı sağlamaktadır. Uygulama süreçlerinde bilimsel dil kullanımının yeterli düzeyde olmaması öğretmenin süreçte aktif bilgi aktarımı sağlamak yerine rehber rolünü üstlenmesinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Kumaş (2022) araştırmasında, çevrimiçi ve hibrit öğrenme ortamlarında öğrencilerin günlük yaşam problemleri ile fizik kavramlarını ilişkilendirirken teknoloji destekli etkinliklerden faydalanmalarının onlarda pozitif etki oluşturduğunu, Shea, Richardson ve Swan (2022) ise çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarında teknoloji destekli öğretimde tüm gruplarda aynı etkiyi oluşturabilmenin güçlüklerini sıralamaktadır. Her iki araştırmada da araştırmacının süreçteki rolünün belirleyici olduğu dile getirilmektedir.

Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarında sosyal iletişim araçları aracılığı ile görüntülü olarak grup çalışması yürüten öğrenciler görev paylaşımlarında, iletişim kurmada ve yeni bilgilerin öğrenimi süreçlerinde problemler yaşamaktadırlar. Görev paylaşımı sürecinde yaşanan problemlerden en önemlileri; grup içerisindeki öğrencilerden bazılarının bilgilerin yapılandırılması sürecinde verilen sorumlulukları yerine getirmemeleri sonucunda grup başarısının yükselmesine katkı sağlamamaları,

bireysel öğrenmenin sağlanması durumunda grup başarısının önemsenmemesi, araştırmalarda sadece arama motoru üzerinden ilk çıkan bilgilerin sunulması, nitelikli bilgi oluşması için yeterli özverinin olmaması ve grup başarısını üst düzeylere taşıyabilecek ilgi çekici yeni bilgiler için gönüllü olarak aktif katılım sağlamamak olarak ortaya çıkmıştır. Jovanović ve Milosavljević (2022) araştırmalarında, çevrimiçi öğrenme ortamlarında işbirlikli grupların görev ve sorumluluklarının denetlenmesinin grup ve sınıf başarısını olumlu etkileyeceğini ortaya koymaktadır. Bu durumun uzmanlık ve özveri ile sağlanabileceğini savunmaktadır.

Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarında başarılı uygulamaların yürütülebilmesi için grup içerisindeki iletişimin sürekliliği ve niteliği önemli bir etkidir. Bu kapsamda gruptaki tüm öğrencilerin grup bilgilerini yapılandırabilmek için eş zamanlı çevrimiçi etkileşime geçmekte problemler yaşanmaktadır. Bu problemlerin giderilmesi için de eğitmenin günlük ve haftalık takip çizelgeleri oluşturarak katılımı sürekliliği teşvik edici önlemleri zamanında sağlaması gerekmektedir. Ayrıca akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bireysel başarılarını ön planda tutup mentorluk temelli öğretim sürecinde akranlarına katkı sağlamada gönülsüz davranmaları öğrenme sürecine olumsuz etki oluşturmaktadır. Bu problemin giderilmesi için grup içi değerlendirme raporlarından hareket edilerek grup içerisinde sürekli rol değişimleri oluşturularak grup başarısızlığına temel oluşturan faktörlerin belirlenmesi ve bu öğrencileri mentorluk sisteminde öğrenen durumuna yönlendirilmesi sürece olumlu katkı sağlayacaktır. Kalmar vd. (2022) araştırmalarında, COVID-19 pandemi sürecinde üç proje için işbirlikli gruplarda çalışmalar yürütmüşler ve bazı olumsuzluklarla karşılaşmışlardır. Bunlardan en önemlileri nitelikli iletişim ve etkileşim sağlanamaması sonucunda sosyo duygusal etkileşimin gerçekleşmemesi ve bunun sonucunda da sorumluluk duygularında uzaklaşmış olmalarıdır. Bu sonuç bu araştırma sonuçlarını destekler özellik göstermektedir.

İşbirlikli gruplarda görev paylaşımları gerçekleştirildikten sonra grubun toplanma saatleri dışında öğrenme sürecinde yaşanan en önemli problemler olarak; grup bilincinin oluşmaması sonucunda bireyselliğin ön plana çıkması, akademik başarısı düşük öğrencilerde öğrenme isteği ve rekabet duygusunun az olması, nitelikli ders içeriğine ulaşma konusunda yeterli uğraşın ortaya konulmaması ve araştırılan bilgilerin grup toplantısından önce akranlarla değerlendirilmemesi sıralanmaktadır. Bu problemlerin giderilmesi için öğrencilerin araştırma bulgularının değerlendirildiği grup dışı bireysel bilgi takibi ve puanlama sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca diğer gruplarla rekabetin sağlanabilmesi ve grup dışı öğrenme ortamlarının niteliğinin artırılabilmesi için çalışma yapılan ortam ve zamanlarının günlük olarak raporlanması ve öğretmene sunulması öğrenme sürecine pozitif katkı sağlayacaktır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Uşak Üniversitesi Rektörlüğü Fen ve Mühendislik Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 27.07.2022 tarihli 90781 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynaklar

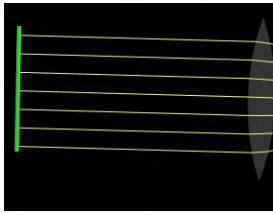
- Altun, S. (2015). The effect of cooperative learning on students' achievement and views on the science and technology course. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 451-468. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/91>
- Andersen, C. L., & West, R. E. (2020). Improving mentoring in higher education in undergraduate education and exploring implications for online learning. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(64), 1-25. <https://doi.org/10.6018/red.408671>
- Andrade, H.G. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4), 2-22. <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1630>.
- Aspers, P. & Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative sociology*, 42(2), 139-160.
- Bergin, S. D., Murphy, C., & Shuilleabhain, A. N. (2018). Exploring problem-based cooperative learning in undergraduate physics labs: student perspectives. *European Journal of Physics*, 39(2), 025703. <https://doi.org/10.1088/1361-6404/aa9585>
- Bishnoi, N. (2017). Collaborative learning: A learning tool advantages and disadvantages. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 8(8), 850-852.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Budi, A. S., Sumardani, D., Muliwati, D., Bakri, F., Chiu, P. S., Mutoharoh, M., & Siahaan, M. (2021). Virtual reality technology in physics learning: Possibility, trend, and tools. *Jurnal Penelitian & Pengembangan Pendidikan Fisika*, 7(1), 23-34. <https://doi.org/10.21009/1.07103>
- Cai, S., Liu, C., Wang, T., Liu, E., & Liang, J. C. (2021). Effects of learning physics using Augmented Reality on students' self-efficacy and conceptions of learning. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 235-251. <https://doi.org/10.1111/bjet.13020>
- Çelik, E., ve Karaman, S. (2021). *Uzaktan Eğitimde Online Akran Değerlendirme Uygulaması*. Efe Akademi Yayınları.
- Celik, S., Aytın, K., & Bayram, E. (2013). Implementing cooperative learning in the language classroom: opinions of Turkish teachers of English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1852-1859. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.263>
- Cohen, A. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Crawford, M.L. (2001). *Teaching contextually: Research, rationale, and techniques for improving student motivation and achievement in mathematics and science*. CCI Publishing.
- De Felice, F., Petrillo, A., Iovine, G., Salzano, C., & Baffo, I. (2023). How Does the Metaverse Shape Education? A Systematic Literature Review. *Applied Sciences*, 13(9), 5682. <https://doi.org/10.3390/app13095682>
- Diri, E. & Açığül, K. (2021). Lise öğrencilerinin matematik öğrenmede mobil teknoloji kabul düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 494-516. <https://doi.org/10.17943/etku.943357>
- Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of science Education and Technology*, 18, 7-22. <https://doi.org/10.1007/s10956-008-9119-1>
- Duran, A. M. (2023). The unforgotten pre-service teachers [participants]: Did the pandemic affect learning while on practicum? What uncompleted pre-service teachers' mentoring experiences [data] can tell

- us. In *Research and Teaching in a Pandemic World: The Challenges of Establishing Academic Identities During Times of Crisis* (pp. 423-434). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Gümüş, E. & Gök, E. (2016). Eğitim fakültelerinde akademik mentorluk ve göreve yeni başlayan öğretim üyelerinin mentorluk ihtiyaçları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 268-276. <https://doi.org/10.5961/jhes.2016.163>
- Hahn, L., & Klein, P. (2022). Eye tracking in physics education research: A systematic literature review. *Physical Review Physics Education Research*, 18(1), 013102. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.18.013102>
- Haningsih, S., & Rohmi, P. (2022). The pattern of hybrid learning to maintain learning effectiveness at the higher education level post-COVID-19 pandemic. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 243-257. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.243>
- Howell, D.C. (2002). *Statistical methods for psychology* (5th ed.). Duxbury.
- Ivone, F. M., Jacobs, G. M., & Renandya, W. A. (2020). Far apart, yet close together: Cooperative learning in online education. *Studies in English language and education*, 7(2), 271-289. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i2.17285>
- Javaherbashsh, M. R. (2010). The impact of self-assessment on Iranian EFL learners' writing skill. *English Language Teaching*, 3(2), 213-218. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n2p213>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2000). Cooperative learning. *Minneapolis, MN*, 88.
- Jovanović, A., & Milosavljević, A. (2022). VoRtex Metaverse platform for gamified collaborative learning. *Electronics*, 11(3), 317. <https://doi.org/10.3390/electronics11030317>
- Kalmar, E., Aarts, T., Bosman, E., Ford, C., de Kluijver, L., Beets, J., ... & van der Sanden, M. (2022). The COVID-19 paradox of online collaborative education: when you cannot physically meet, you need more social interactions. *Heliyon*, 8(1), 343-378. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08823>
- Kawuri, M., Ishafit, I., & Fayanto, S. (2019). Efforts to improve the learning activity and learning outcomes of physics students with using a problem-based learning model. *IJIS Edu: Indonesian Journal of Integrated Science Education*, 1(2), 105-114. <http://dx.doi.org/10.29300/ijisedu.v1i2.1957>
- Kim, D. (2018). A Study on the Influence of Korean Middle School Students' Relationship through Science Class Applying STAD Cooperative Learning. *Journal of technology and Science Education*, 8(4), 291-309. <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.407>
- Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing*, 26(20), 275-304. <https://doi.org/10.1177/0265532208101008>
- Korsacılar, S., ve Çalışkan, S. (2015). Yaşam temelli öğretim ve öğrenme istasyonları yönteminin 9. sınıf fizik ders başarısı ve kalıcılığa etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). <https://doi.org/10.17860/efd.47476>
- Kumas, A., & Kan, S. (2022). The comparison of distance physics education applications and practices and determining the problems. *Science Education International*, 33(3), 296-305. <https://doi.org/10.33828/sei.v33.i3.5>
- Kumaş, A., & Kan, S. (2023). Infographic applications in cooperative groups in physics teaching. *Canadian Journal of Physics*, 101(1), 30-42. <https://doi.org/10.1139/cjp-2022-0135>
- Kumaş, A., (2022). Measurement-evaluation applications of context-based activities in hybrid learning environments. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(Special Issue), 197-217. <https://doi.org/10.21449/ijate.1111886>

- Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., & Jo, S. (2021). Educational applications of metaverse: possibilities and limitations. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 18(1), 32-32. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.32>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374.
- Lecce, A., Lucia, C., & Di Tore, S. (2023). A research-action experience with future teachers: Reflectiveness to encourage the use of technologies in an inclusive key. In *UBIQ, 2022-Metawelt: Corpi, Interazioni, Educazioni*. (pp. 1-8). EUR Edizioni Universitarie Romane.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2004). You and your action research project. *Education Review*.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage. <https://psycnet.apa.org/record/1995-97407-000>
- Ören, F. S. (2009). Öğretmen adaylarının kavram karikatürü oluşturma becerilerinin dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 4 (3), 994-1016.
- Ramirez, H. J. M., & Monterola, S. L. C. (2022). Co-creating scripts in computer-supported collaborative learning and its effects on students' logical thinking in earth science. *Interactive Learning Environments*, 30(5), 908-921. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1702063>
- Raviv, A., Cohen, S., & Aflalo, E. (2019). How should students learn in the school science laboratory? The benefits of cooperative learning. *Research in Science Education*, 49(2), 331-345. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9618-2>
- Richardson, J., Ashby, I., Alshammari, A., Cheng, Z., Johnson, B., Krausse, T., Lee, D., ... Wang, H. (2019). Faculty and instructional designers on building successful collaborative relationships. *Educational Technology Research and Development*, 67(1), 855-880. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9636-4>
- Saka, A. Z., & Kumaş, A. (2009). Implementation of problem based learning in cooperative learning groups: An example of movement of vertical shooting. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1327-1336. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.234>
- Santos, J. C., Goulart, L. F., Giansante, L., Lin, Y. H., Sirico, A. C. A., Ng, A. H., ... & Ng, K. H. (2020). Leadership and mentoring in medical physics: The experience of a medical physics international mentoring program. *Physica Medica*, 76, 337-344. <https://doi.org/10.1016/j.ejmp.2020.07.023>
- Shea, P., Richardson, J., & Swan, K. (2022). Building bridges to advance the community of inquiry framework for online learning. *Educational Psychologist*, 57(3), 148-161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2089989>
- Sholikh, M. N., Sulisworo, D., & Maruto, G. (2019, October). Effects of Cooperative blended learning using Google Classroom on critical thinking skills. In *6th International Conference on Community Development (ICCD 2019)* (pp. 326-330). Atlantis Press.
- Tanner, K., Chatman, L. S., & Allen, D. (2003). Approaches to cell biology teaching: cooperative learning in the science classroom—beyond students working in groups. *Cell Biology Education*, 2(1), 1-5. <https://doi.org/10.1187/cbe.03-03-0010>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ekler**Ek-1.**

1. Aşağıda belirtilen çizimleri simülasyon programı aracılığı ile yapınız. (<https://phydemo.app/ray-optics/simulator/?en>)

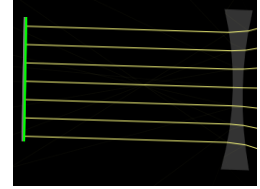


a) İnce kenarlı merceğe paralel ışın demeti göndererek ışınların nasıl kırılacağını yazınız.

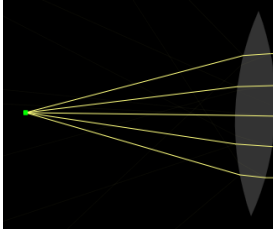
Cevap:.....

b) Kalın kenarlı merceğe paralel ışın demeti göndererek ışınların nasıl kırılacağını not alınız.

Cevap:.....

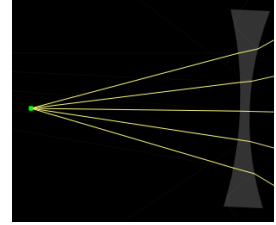


f) İnce ve kalın kenarlı merceğe merkez noktasından ışın demetleri göndererek merceklerden kırıldıktan sonra ışın demetlerinin hareketini yazınız.



c) İnce kenarlı merceğe odak noktasından ışın demeti göndererek ışınların nasıl kırıldığını yazınız.

d) Kalın kenarlı merceğe odak noktasından ışın demeti göndererek ışınların nasıl kırıldığını yazınız



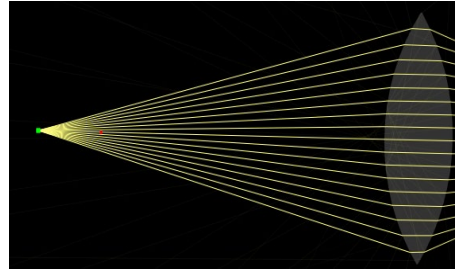
e) Cevap:.....

f) İnce ve kalın kenarlı merceğe merkez noktasından ışın demetleri göndererek merceklerden kırıldıktan sonra ışın demetlerinin hareketini yazınız.

Cevap:

g) Odak ve merkez dışından ince ve kalın merkezlili mercekler ışın demetleri göndererek gözlemlerinizi yazınız.

Cevap:



2. Babası 41 yaşına gelen Murat yakın görme sıkıntısı, 39 yaşındaki annesinin de uzak görme sıkıntısı yaşadıklarına şahit olmaktadır. Lise ikinci sınıf öğrencisi olan Murat'ın anne ve babasının görme bozukluklarını daha iyi anlayabilmek için mercekler konusunu araştırmaya ve deneyler yapmaya başlamıştır. İnce kenarlı mercekler ile ilgili simülasyon etkinliklerinde yapmış olduğunuz uygulamaları deneysel olarak yapınız ve sürecin kanıtlarını video ile kayıt altına alınız.

Deneyin adı:

Kullandığınız araç-gereçler:

Deneyin amacı:

Yararlandığınız kaynaklar:

Deneyin sonucu:

3. Avrupa'dan Arap ülkelerine uçuş gerçekleştiren bütün yolcu uçakları İstanbul havalimanından aktarma yapmaktadırlar. Arap ülkelerinden Avrupa'ya uçuş gerçekleştiren bütün yolcu uçakları da İstanbul havalimanından aktarma yapmaktadırlar.

Aşağıdaki analogi haritasında boş bırakılan yerleri grup arkadaşlarınız ile birlikte doldurunuz. (Süreçte etkileşiminizi kayıt altına alınız)

| Benzeyen Özellik | Karşılaştırma | Benzetilen Özellik |
|---------------------------|------------------|-----------------------|
| Avrupa'dan uçuşlar | Karşılaştırılır | Paralel gelen ışınlar |
| Arap ülkelerinden uçuşlar | Karşılaştırılır | Odaktan gelen ışınlar |
| Uçaklar | Karşılaştırılır | Işık ışınları |
| Yolcular | Karşılaştırılmaz | Işık ışınları |

Not: Kırmızı renkli bölümler öğrencilerden beklenen cevaplardır.

4. Görsellerdeki lup büyüteçlerde hangi mercek türü kullanılmaktadır ve merceklerin hangi özelliklerinden faydalanılmaktadır?

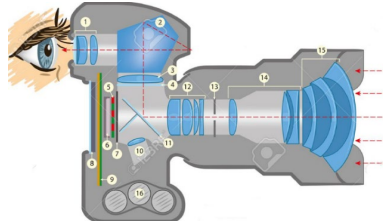


Cevap:

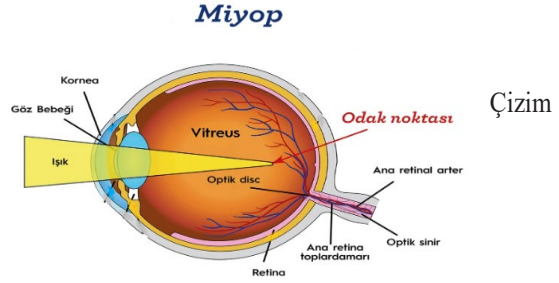


❖ Yandaki fotoğraf makinesinde dış ortamdaki cisimlerden objektiften vizöre kadar olan ışık ışınlarının çizimlerini gösteriniz.

❖ Yandaki dürbünde dış ortamdaki cisimlerden objektiften vizöre kadar olan ışık ışınlarının çizimlerini gösteriniz.



❖ Yandaki miyop göz kusurunda gelen ışınların retina bölgesine düşmesi durumunda sağlıklı ve net görüntü oluşacaktır. Bu durumun sağlanabilmesi için korneanın ön kısmına hangi mercek türünü koymalıyız? yaparak gösteriniz.



Aşağıdaki durumları merceklerle ilgili görmüş olduğunuz çizimlerle ilişkilendiriniz. Bunların dışında merceklerin günlük yaşamda kullanımı ile ilgili bir örnek bularak mercek ışınları ile ilişkilendiriniz.

| Kavramlar | Kullanılan mercek türleri | Kullanım amaçları |
|--------------------------------------|---------------------------|-------------------|
| Fotoğraf makinesinde görüntü oluşumu | | |
| Manuel fokometrede görüntü oluşumu | | |
| Pupilemetrede görüntü oluşumu | | |
| Mikroskopta görüntü oluşumu | | |

Ek-2.

Fen Alanında Oluşturulan Kavram Karikatürleri İçin Dereceli Puanlama Anahtarı

Akran değerlendirme formunu (1-4) aralığında puan vererek doldurunuz. “1” en düşük seviye, “4” en yüksek seviye.

| Ölçütler | Başarı düzeyleri | | | | |
|----------------|---|--|---|---|--------------|
| | Mükemmel (4) | Başarılı (3) | Geliştirilmesi gereken (2) | Önemli eksiklikleri olan (1) | Başarı puanı |
| İçerik bilgisi | İnce ve kalın kenarlı merceklerde özel ışın çizimleri işbirlikli gruplar halinde başarılı şekilde gerçekleştirilmiştir. 4 veya 5 özel ışının tamamı gerçekleştirilmiştir. | İnce ve kalın kenarlı merceklerde özel ışın çizimleri işbirlikli gruplar halinde büyük oranda gerçekleştirilmiştir. 3 özel ışının çizimi gerçekleştirilmiştir. | İnce ve kalın kenarlı merceklerde özel ışın çizimleri işbirlikli gruplar halinde kısmen gerçekleştirilmiştir. 2 veya 1 özel ışının çizimi gerçekleştirilmiştir. | İnce ve kalın kenarlı merceklerde özel ışın çizimleri işbirlikli gruplar halinde gerçekleştirilememiştir. Hiç bir özel ışının çizimi gerçekleştirilememiştir. | |

| | | | | | |
|----------------------------|--|--|--|--|--|
| Problemin sunumu | Günlük yaşamda mercekleme alanları ile ilgili problemler başarılı şekilde sunulmuştur | Günlük yaşamda mercekleme alanları ile ilgili problemler büyük oranda sunulmuştur | Günlük yaşamda mercekleme alanları ile ilgili problemler kısmen sunulmuştur | Günlük yaşamda mercekleme alanları ile ilgili problemler sunulmamıştır. | |
| Çözüm önerileri | Günlük yaşamda mercekleme alanları ile ilgili problemlerin çözümleri başarılı şekilde sunulmuştur. | Günlük yaşamda mercekleme alanları ile ilgili problemlerin çözümleri büyük oranda sunulmuştur. | Günlük yaşamda mercekleme alanları ile ilgili problemlerin çözümleri kısmen sunulmuştur. | Günlük yaşamda mercekleme alanları ile ilgili problemlerin çözümleri sunulmamıştır. | |
| Özgünlük ve ilgi çekicilik | Mercekleme ile ilgili deney ve derinleştirme örnekleri başarılı şekilde sunulmuştur. | Mercekleme ile ilgili deney ve derinleştirme örnekleri büyük oranda sunulmuştur. | Mercekleme ile ilgili deney ve derinleştirme örnekleri kısmen sunulmuştur. | Mercekleme ile ilgili deney ve derinleştirme örnekleri başarılı şekilde sunulmamıştır. | |
| Bilimsel dil kullanımı | Grup sunumları başarılı olarak yapılmıştır. | Grup sunumları büyük oranda başarılı olarak yapılmıştır. | Grup sunumları kısmen başarılı olarak yapılmıştır. | Grup sunumları başarılı olarak yapılamamıştır. | |
| Düzen | Çalışma yaprağındaki düzen başarılıydı. | Çalışma yaprağındaki düzen büyük oranda başarılıydı. | Çalışma yaprağındaki düzen kısmen başarılıydı. | Çalışma yaprağındaki düzen başarılı değildi. | |

Ek-3.

Görüşme soruları:

1. Deney, analogi haritası, problem çözümü ve öğrendiklerinizi günlük yaşam problemleri ile ilişkilendirme süreçlerinde grup arkadaşlarınız ile görev paylaşımınızda ne tür problemler yaşadınız?
2. Mercekler konusunun öğretim sürecinde mentorluk uygulamasında hangi roldeyiniz, ne tür problemlerle karşılaştınız?
3. Çevrimiçi ortamda mercekleme konusunu işlerken daha iyi öğrenebilmeniz için etkinliklerde hangi değişiklikleri önerirsiniz?

Fen Kavramlarının Anlamli Öğrenimine Yönelik Yenilikçi Bir Yaklaşım: Modüler Fen Bilimleri Öğretiminin Kavram Öğrenimine Etkisi*

An Innovative Approach for Meaningful Learning of Science Concepts: The Effect of Modular Science Teaching on Concept Learning

Ferah ÖZER** 
Nihal DOĞAN*** 

Öz

Ülkemizde son yıllarda gerçekleştirilen fen öğretim programı reformları özellikle ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine ilişkin temel kavramların anlamli öğrenilmesinde yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu durum temel konu ve kavramların anlamli öğrenilmesinde farklı ve yenilikçi öğretim uygulamaların desteklenmesini gerekli hale getirmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin öğrenmede zorluk yaşadıkları fen konularının başında gelen ısı-sıcaklık, hal değişimi ve enerji konularının öğretimine ilişkin, “*Bilim Tarihi ile Zenginleştirilmiş Yaratıcı Problem Çözme Modülleri*” adlı bütüncül ve yenilikçi bir öğrenme ortamı tasarlanmış; tasarlanan bu öğrenme ortamının etkililiği bir yıl süresince mevcut fen bilimleri öğretimi programı öğretim yaklaşımlarıyla karşılaştırılarak kavram öğrenimi (kavram sayısı ve çeşitliliği) bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışma, bir ilin Merkez ilçesindeki devlet okullarında öğrenim gören N=188 (deney= 111, kontrol=77) 5., 6. ve 7. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine modül ve fen bilimleri öğretim programı uygulamaları öncesi ve sonrasında kavram öğrenmenin incelendiği ön ve son testler uygulanmış; modüllerin kavram öğrenimi ve doğru bilimsel kavram kullanımı üzerindeki etkisi

1 Bu çalışma birinci yazarın 2021 yılında tamamladığı “21. Yüzyıl Becerilerinin Gelişimini Destekleyici Fen Öğrenme Ortamlarının Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme, Yaratıcı Düşünme Becerileri ve Kavram Öğrenimine Etkisinin İncelenmesi” adlı doktora tezinden bölümler içermektedir. Çalışma, 2017.02.04.1184 no ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Proje Ofisi ve Türkiye Fulbright Eğitim Komisyonu tarafından desteklenmiştir.

** Dr., Koç Üniversitesi, Öğrenme ve Öğretme Ofisi (KOLT), E-posta: feozer@ku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8621-3522.

*** Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, E-posta: nihaldogan17@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2225-0812.

karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Sonuçlar, bir yıl sonunda deney ve kontrol grubunda yer alan tüm öğrencilerin kavram çeşit ve sayısını arttırdığını göstermiştir. Ancak kavram sayısı, kullanılan kavram çeşit ve bilimsel olarak doğru kullanımı derinlemesine nitel olarak incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi performans gösterdikleri ve modüler uygulamaların kavramların anlamlı öğreniminde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Enerji, Hal değişimi, Isı-sıcaklık, Kavram öğrenimi, Ortaokul öğrencileri

Abstract

Studies show that the science curriculum reforms carried out in Türkiye in recent years have been insufficient, especially for middle school students, to learn the basic concepts of science meaningfully. This has made it necessary to include different and innovative science teaching practices in the name of meaningful learning of basic subjects and concepts. In this study, a modular and innovative science learning environment named “*Creative Problem-Solving Modules Enriched with History of Science*” was designed for the teaching of heat-temperature, phase changes and energy, which are the core science subjects that students have difficulty in learning and the impact of this designed learning environment was evaluated in the context of concept learning by comparing it with the existing science curriculum interventions for one year. This intervention study was carried out with N=188 (intervention= 111, control=77) 5th, 6th and 7th grade students studying in public schools in the central district of a city in Türkiye. Pre-tests and post-tests examining concept learning were applied to both group students before and after the module and science curriculum interventions. The impact of the modules on concept learning (the number and variety of concepts) and the scientific use of these concepts were examined comparatively. The results showed that at the end of one year, all students in both groups increased the variety and number of concepts. However, when the number of concepts, the type of concept used, and its scientifically correct use were examined in depth, it was determined that the students in the intervention group performed better than the students in the control group, which lead to the conclusion that modules have been found more effective on meaningful learning.

Keywords: Energy, Phase change, Heat-temperature, Concept learning, Middle school students

Giriş

Fen bilimlerine ilişkin kavramların doğru bir şekilde öğrenilmesi bilim ve bilimsel bilgiye ilişkin bilgi, görüş, tutum ve değerleri etkilemekte ve bilim okuryazarlığının gerçekleşmesini sağlamaktadır. Fen bilimleri öğretim sürecine aktif katılan öğrenciler, öğretim ortamları ve çeşitli kaynakların yardımıyla kavramlar oluştururlar ve bu kavramları birbirine bağlayarak bilimsel teori ve kanunlar hakkında detaylı bilgi edinirler. Kavramlar fen bilimleri eğitiminin yapı taşıdır ve kavramların doğru ve anlamlı bir şekilde öğrenilmesi bireylerin gelecekteki öğrenmesi için hayati önem taşımaktadır. Anlamlı öğrenme, önceki kavramlarla yeni öğrenilen kavramların oluşturulacak bağlantılar sayesinde öğrenenlerin bilişsel yapılarında meydana gelen kalıcı değişimler olarak tanımlanmaktadır (Ausubel 2000). Novak ve Govin (1984) tarafından, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için 3 temel koşul öngörülmüştür. Bunlar öğrencilerin konu hakkında doğru ön bilgilere sahip olması, öğrenme ortamının yeni bilgilerin öğreniminin mevcut bilgi yapılarıyla ilişki kurmaya yardımcı olacak şekilde düzenlenmesi ve öğrenenlerin de bilinçli bir şekilde bu öğrenme sürecine katılımı ve motivasyonudur (Novak & Govin, 1984). Konuya ilişkin yanlış kavramlar veya kavram yanlışları ise

bir konuyu anlamlı olarak öğrenmeyi engelleyen unsurların başında gelmektedir (Novak & Canas, 2006). Özellikle küçük yaşlarda edinilen yanlış fen kavramları öğrencilerin sonraki tüm kariyer yolculuğuna eşlik edecektir.

Fen bilimlerinde anlamlı öğrenmeye katkı sağlayan yaklaşımların yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı olduğu ortaya konulmuştur (Bretz, 2001). Buna bağlı olarak da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından fen bilimleri öğretim programları 2005 yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2004). Buna karşın, fen bilimleri öğretimi alanı özelinde öğrencilerin bazı konu ve kavramları öğrenmede zorluk yaşadıkları ve belirli konularda diğer konulara göre daha fazla kavram yanlışlarına sahip olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Uluslararası ve ulusal alan yazında farklı yaş gruplarıyla gerçekleştirilen birçok çalışmada özellikle *Isı ve Sıcaklık-Hal Değişimi* (Sözbilir, 2003; Hitt & Townsend, 2015; Aydoğan, Güneş & Gülçiçek, 2003; Kırıkkaya & Güllü, 2008; Yavuz & Büyükeksi, 2011; Kocakulah & Turan, 2019; Sarıkaya & Akbaş, 2019; Ural & Başaran-Uğur, 2021) ve *Enerji* (Osborne & Gilbert, 1980; Gülçiçek & Yağbasan, 2004; Singh & Rosengrant, 2003; Bryce & MacMillan, 2009; Bıyıklı & Yağcı, 2015; Kıryak vd., 2019; Öno1 & Kocakulah, 2021, Ural & Başaran-Uğur, 2021) gibi konuların öğrencilerin öğrenmede zorluk yaşadıkları ve yüksek düzeyde kavram yanlışısına sahip olduğu belirtilen konuların başında geldiği bilinmektedir. Bu durumun nedenleri olarak birçok çalışmada *ısı sıcaklık-hal değişimi* ve *enerji* kavramlarının öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanılan anlamlarıyla bilimsel anlamları arasındaki farklılıklar olması, yanlış öğretim programı uygulamaları ve özellikle medya-iletişim araçlarında kavramlara ilişkin içeriklerde sürekli olarak yanlış kullanımların olması gösterilmektedir (Chu, Treagust, Yeo & Zadnik, 2012). Bu bağlamda da ülkemizde son yıllarda gerçekleştirilen fen öğretim programı reformlarının özellikle ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine ilişkin temel kavramların anlamlı olarak öğrenilmesinde yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu durum özellikle temel konuların anlamlı öğrenilmesinde farklı ve yenilikçi öğretim uygulamaların desteklenmesini gerekli hale getirmiştir. Dolayısıyla öğrenme ortamlarının kavramların anlamlı ve kalıcı olarak öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmesi ve anlamlı öğrenmeyi destekleyecek öğrenme yaklaşımlarına yer vermesi gerekmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde bu konulara ilişkin anlamlı öğrenme ve kavram yanlışlarını gidermeye yönelik olarak yapılandırmacı yaklaşım temelinde çeşitli yöntem ve yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Örneğin *ısı-sıcaklık ve hal değişimi* konularının öğretiminde kavram karikatürleri (Yavuz & Büyükeksi, 2011), kavramsal değişim yaklaşımı (Kocakulah & Turan, 2019), 5E öğretim yöntemi ile eğitsel oyunların kullanımı (Sarıkaya & Akbaş, 2019), çalışma yaprakları ile sınıf içi tartışma yöntemi (Gönen & Akgün, 2005) oyunlaştırma (Çalgıcı, Yıldırım & Duru, 2020) ve probleme dayalı öğrenme (Çayan & Karlı, 2015) gibi farklı yöntem ve yaklaşımlardan yararlandırıldığı; benzer şekilde *enerji* konusundaki kavram yanlışlarını gidermeye yönelik olarak anlam oluşturma yaklaşımı (Öno1 & Kocakulah, 2021), 5E öğretim modeli (Bıyıklı & Yağcı, 2015), ders incelemesi metodu (Phaikhumnam, & Yuenyong, 2018) ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımı (Rakkapao, Pengpan, Srikeaw, & Prasitpong, 2013) gibi farklı yaklaşımların benimsendiği çalışmalar mevcuttur. Ancak bu çalışmaların geneline bakıldığında bütüncüllükten uzak, tek sefer ve kısa süreli uygulamayla bu yaklaşımların test edildiği görülmektedir.

Bu çalışmada ise öğrencilerin öğrenmede zorluk yaşadıkları fen konularının başında gelen ısı-sıcaklık, hal değişimi ve enerji konularının öğretimine ilişkin, “*Bilim Tarihi ile Zenginleştirilmiş Yaratıcı Problem Çözme Modülleri*” (Özer & Doğan, 2022) adlı bütüncül ve yenilikçi bir öğrenme ortamı tasarlanmıştır; tasarlanan bu öğrenme ortamının etkililiği bir yıl süresince mevcut fen bilimleri öğretimi programı öğretim yaklaşımlarıyla karşılaştırılarak kavram öğrenimi bağlamında değerlendirilmiştir. *Bilim Tarihi ile Zenginleştirilmiş Yaratıcı Problem Çözme Modüllerinin* farklı çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin içeriğe dayalı problem çözme becerileri ile yaratıcı düşünme becerileri (Özer, 2021) ve bilimsel sorgulamaya ilişkin anlayışlarını geliştirdiği (Özer & Doğan, 2023) rapor edilmiştir. Bu çalışmada incelenen ise modüllerin Isı-Sıcaklık, Hal Değişimi ve Enerji konularına ilişkin kavramların öğrenimi konusundaki etkililiğidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma sorusu aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- *Bilim Tarihi ile Zenginleştirilmiş Yaratıcı Problem Çözme Modülleri* ve Fen Bilimleri programıyla öğrenim gören ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kavram öğrenmeleri (kavram sayı ve çeşitliliği) arasında bir fark var mıdır?

Bu bağlamda araştırma sorusu kapsamında, deney ve kontrol grubu öğrencilerine modül ve fen bilimleri öğretim programı uygulamaları öncesi ve sonrasında kavram öğrenmenin incelendiği ön ve son testler uygulanmış; modüllerin kavram öğrenme (kavram sayısı ve çeşitliliği) ve doğru bilimsel kavram kullanımı üzerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Teorik Çerçeve: Probleme Dayalı Öğrenme ve Bilim Tarihi Yaklaşımları

Farklı yaş grubu ve konularda gerçekleştirilen çalışmalarda, ortaokul (Chin & Chia, 2004; Araz & Sungur, 2007; Akınoğlu & Özkardeş Tandoğan, 2007; Bulu & Pedersen, 2010; Çayan & Karıslı, 2015), lise (Sungur, Tekkaya & Geban, 2006; Tarhan, Ayar-Kayalı, Öztürk-Ürek & Acar, 2008) ve üniversite öğrencilerinin (Distlehorst, & Robbs, 1998; Polanco, Calderon & Delgado, 2004; Pease & Kuhn, 2010; Rakkapao, Pengpan, Srikeaw, & Prasitpong, 2013) anlamlı kavram öğrenmesine probleme dayalı öğrenme yaklaşımının olumlu etkisinin olduğu rapor edilmiştir. Bilindiği üzere probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, temelde öğrenci merkezli, öğreneni iyi yapılandırılmış veya açık uçlu konuyla ilişkili, günlük hayat problem durumlarıyla karşı karşıya bırakarak; sahip olduğu teorik bilgiyi kullanmasını ve bu süreçte problemin çözümünde ihtiyaç duyduğu yeni bilgilere ulaşarak yeni kavramlar öğrenmesini, problem çözme becerilerini geliştirmeyi ve yeni öğrenmeler sağlamayı amaçlayan bir yöntemdir (Barrows, 2002; Savery, 2015; Hung, 2016; Özer & Doğan, 2022; 2023).

Yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin aktif rol aldıkları ve iş birliği ile çalıştıkları bir süreç sonucunda; bilgiyi kullanım ve uygulama becerisi ile problem çözme ve kendi kendine öğrenme becerisini geliştirmektir (Hmelo & Ferrari, 1997; Jonassen & Hung, 2008). Bu bağlamda, Brown, Collins ve Duguid (1989) de PDÖ sürecinde gerçek hayat durumuna uygun problem senaryosu içinde öğrenilen bilgilerin daha kalıcı, ilişkisel, duruma özgü ve ihtiyaç halinde uzun süreli hafızadan daha kolay geri çağrılabilir olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Walker ve Leary (2009)'de farklı alanlarda gerçekleştirdiği sistematik derleme çalışma sonuçlarında, uzun süreli PDÖ uygulamasının öğrenmeyi arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu da anlamlı öğrenmeyi destekleyen önemli bir unsur

olarak öne çıkmaktadır. Bunların yanı sıra fen kavramlarının öğreniminde bilim tarihi yaklaşımının da önemli bir etkisi olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur (Kim & Irving, 2010). Bilim tarihi yaklaşımının fen bilimleri öğretiminde kullanılması, bilim okuryazarlığının gelişimi için de kritik bir öneme sahiptir. Matthews (1994)'e göre bilim tarihi, öğrencilerin bilimsel kavram ve süreçleri öğrenmelerine destek olmakta, bilim yapmanın etik, kültürel ve politik etkileşimleri olan etkinlikler olduğunu anlamalarını sağlamakta ve böylece bilimsel kavramları anlayabilme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirmektedir. Bunların yanı sıra bilim tarihi yaklaşımı, bilimsel bilginin üretimindeki tarihsel adımları ve bilimin gelişimini, bilim insanlarının yaşam öyküsünü ve yaşamları boyunca karşılaştıkları zorlukları içerdiğinden öğrencilerin bilimsel bilgi üretim süreci ile bilim insanlarının araştırmalarını anlamalarına ve onlarla empati geliştirmelerine yardımcı olarak, fen bilimlerini öğrenme konusunda daha motive olmalarını sağlamaktadır (Özer, 2021; Özer & Doğan, 2023).

Yöntem

Bu çalışmada, yarı deneysel desenlerden eşit olmayan kontrol grup deseni kullanılmıştır. Eşit olmayan kontrol grup deseninin, gerçek deneysel desenlerdeki ön test – son test kontrol gruplu seçkisiz temel farkı, bireylerin seçkisiz olarak gruplara ve sınıflara atanmadığı durumlarda, deney-kontrol gruplarının belirlenmesi sürecinin seçkisiz olarak gerçekleştiriliyor olmasıdır (Gay, Mills, & Airesian, 2012). Bu çalışmada da deney ve kontrol grupları bulunmaktadır.

Çalışmanın katılımcıları bir sonraki başlıkta detaylı olarak tanıtıldığı üzere, aynı demografik yapıya sahip devlet okullarından seçilmiştir. İlkokuldan ortaokula geçerken okul idaresi tarafından sınıfların belirlenme aşamasında seçkisiz bir şekilde öğrencilerin şubelere dağılımları gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eğitim-öğretim geçmişi, sınıf düzeyleri ve Fen Bilimleri dersi öğretmenleri aynıdır.

Çalışma Grubu

Çalışma bir ilin Merkez ilçesindeki iki devlet okulunda öğrenim gören N=188 5., 6. ve 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf düzey ve gruplarına göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere, çalışma grupları, üç ortaokul sınıf düzeyinde (5, 6 ve 7. sınıf) toplam 7 sınıftan oluşmaktadır. Her sınıf düzeyinden en az bir deney ve kontrol grubu sınıfı seçilmiştir. Gönüllü öğretmenler çalışmanın uygulamalarını deney grubu sınıflarında; kontrol grubu sınıflarında ise mevcut fen bilimleri öğretim programı uygulamalarını gerçekleştirmişlerdir. Uygulamalar, İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Üniversite Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu (07.02.2017 tarihli 2017/02 tarihli toplantı Protokol No: 2017/41), Okul Müdürleri, uygulama öğretmenleri, öğretmen adayları ve velilerden elde edilen yazılı etik izin belgeleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubu sınıf düzeyi, grup ve öğrenci sayısı

| Sınıf Düzeyi | Grup | Sınıf-Şube | Öğrenci Sayısı | Toplam | Yüzde (%) |
|---------------|---------------|------------|----------------|--------|-----------|
| 5.sınıf | Deney Grubu | 5-B | 25 | 54 | 28,7 |
| | Kontrol Grubu | 5-A | 29 | | |
| 6.sınıf | Deney Grubu | 6-B | 32 | 59 | 31,4 |
| | Kontrol Grubu | 6-E | 27 | | |
| 7.sınıf | Deney Grubu | 7-A | 26 | 75 | 39,9 |
| | | 7-D | 28 | | |
| | Kontrol Grubu | 7-C | 21 | | |
| Toplam | | | | 188 | 100 |

Deneyel Uygulama Süreci: Bilim Tarihiyle Zenginleştirilmiş Yaratıcı Problem Çözme Modülleri

Araştırma kapsamında deney grubu öğrencilerine, probleme dayalı öğrenme ve bilim tarihi yaklaşımlarına göre geliştirilen, fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarıyla uyumlu *Bilim Tarihiyle Zenginleştirilmiş Yaratıcı Problem Çözme Modülleri* bir yıl süresince uygulanmıştır. Modüller, bir araştırma projesi kapsamında yazarlar tarafından yaklaşık 2 yıllık bir süre içinde geliştirilmiş, test edilmiş ve uygulanmıştır (Özer, 2021; Özer & Doğan, 2022). *Bilim Tarihiyle Zenginleştirilmiş Yaratıcı Problem Çözme Modülleri* ile öğrencilerin 21.yy becerilerinden problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerinin geliştirilmesi ve fen kavramlarının anlamlı ve kalıcı öğrenimi hedeflenmiştir. Modüllerin tasarımında ilgili alan yazın temelinde farklı ülkelerde 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi bağlamında benimsenen tematik yaklaşımlar (örn. ABD ve Singapur) kullanılmıştır. Bilindiği üzere, Türkiye bağlamında değişen öğretim programları ve felsefesi, kazanım yapı ve ifade gelişimi göz önünde bulundurulduğunda, enerji, döngüler, ekoloji, yer bilimleri, sistemler, çeşitlilik, sınıflandırma gibi belirli bilim alanına özgü öğrenme alanı, olgu, ilke ve kavramların sabit kaldığı; ancak programdaki yeri, ünite ve kazanım ifadelerinde sıklıkla değişiklikler meydana geldiği gözlemlenmektedir (Özer, 2021). Bu öğrenme alanlarına ilişkin öğrenmelerin ise sarmal yapıda, her sınıf seviyesinde artarak derinleşmesi hedeflenmiştir (MEB, 2004; 2013; 2018). Ancak programlar incelendiğinde bu konuların öğretimine yönelik Fizik-Kimya veya Kimya-Biyoloji veya Fizik-Biyoloji alanlarının ortak olarak öğretim yaklaşımını yansıtan çok az sayıda konu-kazanım ifadesi tespit edilebilmektedir. Örneğin, birçok fen bilimleri programında ‘Enerji’ konusunun, Fizik bilim alanı bağlamında ayrı, Kimya bilim alanı bağlamında ayrı, Biyoloji bilim alanı bağlamında ayrı olarak ele alındığı görülmektedir (MEB, 2004; 2013; 2018). Buna karşın, bu kavramların birlikte öğrenilmesinin öğrencilerde daha organize bilgi yapısına, derin öğrenmeye ve bilim alanlarının disiplinlerarası çalışmasının önemini fark etmesine katkı sağlaması nedeniyle (NRC, 1996; 2012; SMOE, 2013), birçok ülkenin daha ‘tematik’ veya ortak konu çerçevesinde fen öğrenme yaklaşımını benimsediği görülmüştür. Bu ülkelere örnek olarak, Singapur’un 5 temadan (Enerji, Çeşitlilik, Etkileşimler, Döngüler ve Sistemler) oluşan Fen Bilimleri Öğretim Programı (SMOE, 2013; Özer & Doğan, 2022) ve 7 temadan (örüntüler, neden – sonuç ilişkileri-mekanizma ve açıklamalar, ölçü,

oran, miktar, sistemler ve sistem modelleri, enerji ve madde-akışlar, döngüler, korunum, yapı ve işlev, durağanlık ve değişim) oluşan ABD'nin Gelecek Nesiller Fen Standartları-NGSS (NRC, 2012) dökümanı gösterilebilir. Bu bilgiler ışığında, probleme dayalı öğrenme ve bilim tarihi yaklaşımlarına göre öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşacakları problemler paralelinde, Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Öğretim Programı (MEB, 2013; 2018) konuları, ünite kazanımlarına yönelik olarak bütüncül ve tematik yaklaşımı benimseyen *Bilim Tarihiyle Zenginleştirilmiş Yaratıcı Problem Çözme Modülleri* geliştirilmiştir. Modüller, Enerji, Çeşitlilik, Etkiler-İlişkiler, Döngüler ve Sistemler olmak üzere 5 ana tema üzerine yapılandırılmıştır.

Modül uygulamaları deney grubu öğrencilerine bir eğitim öğretim yılının 1 ve 2. dönemlerinde, belirlenen uygulama takvim planına göre gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Bir öğretim yılı süresince devam eden uygulama sürecinde deney grubunda bulunan her sınıf düzeyine fen bilimleri ders öğretmeni tarafından ve yazarların sürece mentorluğuyla 4 modül uygulaması gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda yer alan sınıflarda ise Fen Bilimleri dersi, mevcut öğretim programının öngördüğü şekilde yine sorumlu fen bilimleri ders öğretmenleri tarafından işlenmiştir. Modül uygulamaları öncesinde ders öğretmenleriyle bilgilendirme toplantıları gerçekleştirilmiş, PDÖ-bilim tarihi yaklaşımları ve uygulama süreciyle ilgili kendilerine detaylı bilgiler sunulmuş ve eğitimler düzenlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen modüllerin öğrencilerin kavram öğrenimine etkisini fen bilimleri öğretim programıyla karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla, 5. ve 6. sınıflarda Etkiler-İlişkiler teması altında yer alan “Maddenin Hal Değişimi” konusu ile 7. sınıflarda Enerji teması altında yer alan “Kuvvet, İş, Enerji İlişkisi ve Enerji Dönüşümleri: Kinetik, Potansiyel Enerji ve Dönüşümler” konularında uygulamalar kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kavram Öğreniminin (Kavram Sayı ve Çeşitliliği) İncelenmesi

Fen bilimleri alanında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme süreçleri içerisinde, otantik ve performansa dayalı ölçme araçları kullanımı bilişsel yapıların gelişimini ve değişimini ortaya koymada önemli role sahiptir (Baxter, Elder & Glaser, 1996). Özellikle öğrencilerin fiziksel (hands-on) ve bilişsel (minds-on) olarak aktif oldukları öğrenme ortamlarında hedeflenen anlamlı öğrenmenin gerçekleştirildiğinin kontrol edilmesi öğretmenlere kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesine yönelik düzenleme yapma sürecinde rehberlik etmektedir. Bu doğrultuda, performans değerlendirmeye, kavramsal öğrenmenin tespit edilmesini sağlayacak yöntemlerden birisi öğrencinin bireysel veya sınıf olarak hedeflenen kavramları kaç kere (frekans) / nasıl öğrendiğini gösteren analizlerin kullanılmasıdır (Gagne, Yekovich & Yekovich, 1993; Tennyson & Cocchiarella, 1986; Baker, Aschbacher, Niemi & Sato, 1992; Baxter, Glaser & Raghavan, 1996). Bu çalışmaların yöntemleri temel alınarak kavramsal öğrenmenin incelenmesi için deney ve kontrol grubunda uygulama öncesi ve sonrasında ön ve son test olarak açık uçlu kavram testleri uygulanmıştır. Kavram testleri, ünite-konu öncesi öğrencilere, hedeflenen konulara ilişkin ana konu başlığının merkezi kavram olarak konumlandırıldığı (örn. ‘Enerji’, *Hal Değişimi*) açık uçlu testler olarak tasarlanmış

ve öğrencilerden konuya ilişkin bildikleri ve öğrendikleri kavramları merkezi kavram etrafında sıralamaları istenmiştir. Bunların yanı sıra öğrencilerden çalıştıkları konuyla ilişkili olduğunu düşündükleri, hatırladıkları kavramları oklarla, yazılarla, çizimlerle ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin yaş grupları dikkate alındığında farklı seviyelerde kavram haritaları oluşturma becerileri konusunda sahip olabilecekleri bilgi düzeylerine ilişkin bir veri bulunmadığından, özellikle 'kavram haritası' kavramı kullanımından kaçınılmış ve çizimlerini yaparken karmaşık ve hiyerarşik yapılardan ziyade daha basit çizimler yapmaları ve basitçe kavramları sıralamaları istenmiştir. Dolayısıyla elde edilen dökümanlar şekil olarak kavram haritalarını andırıyor olsa da kavram haritasında bulunması gerekli hiyerarşik yapı (Novak & Govin, 1974) yoksunluğundan dolayı kavramlar yalnızca sayılar bağlamında frekans, sınıf düzeyi ve grupların değişimi bağlamında incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Bu uygulamalar öğrencilere her sınıf düzeyinde, belirlenen konularda uygulamalar gerçekleştirilmeden önce ön test, deney grubunda modül uygulamaları, kontrol grubunda ise öğretim programı temelli uygulamalar gerçekleştirildikten sonra son-test olmak üzere iki kere gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin açık uçlu kavram testlerine verdikleri yanıtlar ve yazdıkları tüm kavramlar, sınıflara göre bilgisayar ortamına geçirilerek sayısal olarak incelenmiştir. Toplamda tüm sınıflardan elde edilen n=3618 sayıda kavramın kelime işleme yazılımına veri girişi gerçekleştirilmiştir. Veri girişleri sonrası bu kavramların betimsel istatistik değerleri elde edilmiş ve sınıflara göre sıklık/frekans analizleri yapılmıştır (örnek için bkz. Ek 1 ve Ek 2). Bu analizler yardımıyla deney ve kontrol grubu sınıflarında etkililiği test edilen modüllerin kavramsal öğrenme bağlamındaki etkililiklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Kavram sayı ve ortalamalarındaki değişim nicel olarak istatistiksel yöntemlerle, kavramların çeşitliliği ise bilimsel olarak doğruluklarına göre derinlemesine nitel olarak karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Aşağıda elde edilen bulgular sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı sunulmuştur.

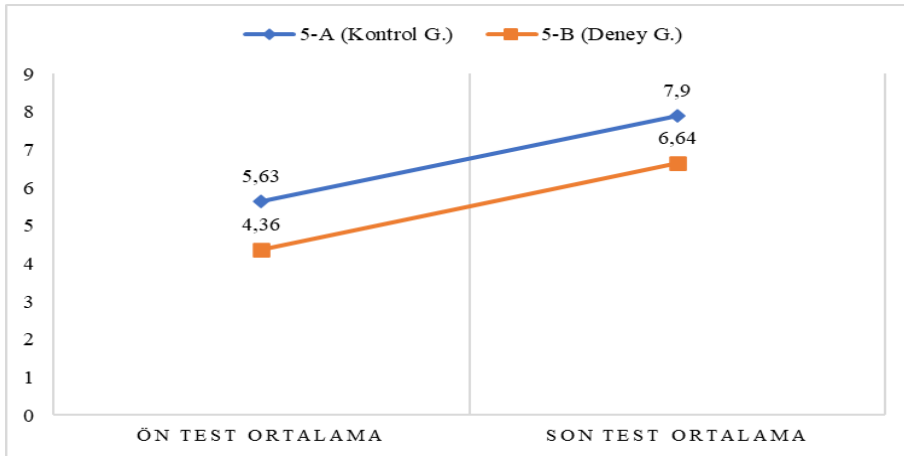
5. Sınıflar 'Hal Değişimi' Uygulamasının Kavram Öğrenimine (Kavram Sayı ve Çeşitliliği) Etkisi:

5. sınıflar seviyesinde uygulanan 'Hal Değişimi' konusunda deney ve kontrol grubu sınıflarının kavram sayılarının ön test ve son testlerine ilişkin bulgular Tablo 2 ve Şekil 1'de gösterilmiştir. 5-A (Kontrol grubu) sınıfı öğrencilerinin kullandıkları kavramların sayısında ($n_1=169$; $n_2=237$) ve aritmetik ortalamalarında ($\bar{x}_1=5,63$; $\bar{x}_2=7,9$) artışlar tespit edilmiştir. 5-B (Deney grubu) sınıfında da benzer şekilde toplam kullandıkları kavramların sayısının ($n_1=109$; $n_2=166$) ve aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}_1=4,36$; $\bar{x}_2=6,64$) yükseldiği tespit edilmiştir. Tabloya göre, her iki sınıfın kavram sayıları arasındaki değişim de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kullanılan kavramların çeşitliliği incelendiğinde ise 5-A (Kontrol grubu) sınıfı ön testlerde kavram sıklığının en yüksek olduğu kavramların 'buharlaştırma' (24), 'erime' (21), 'donma' (19) ve maddenin 3 hali 'katı' (14), 'sıvı' (14), 'gaz' (15) olduğu tespit edilmiş, diğer hal değişimi kavramlarının kullanım sıklıklarının düşük olduğu

tespit edilmiştir (örn. ‘yoğuşma’: 6 ve ‘süblimleşme’: 3). Buna karşın, son test kavram dağılımlarında hal değişim kavramlarının büyük bir sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir (örn. ‘süblimleşme’: 3→27; ‘buharlaştırma’: 24→26; ‘erime’: 21→25; ‘yoğuşma’: 6→24; ‘donma’: 19→23; ‘kırışma’: 0→21). Son testlerde maddenin 3 hali kavram kullanım sıklığına ilişkin bir değişiklik gözlemlenmemiştir (bkz. ‘kati’ (14), ‘sıvı’ (15), ‘gaz’ (15). 5-B (Deney grubu) sınıfı ön testlerde kavram sıklığının en yüksek olduğu kavramların ‘buharlaştırma’ (12), ‘erime’ (11), ‘donma’ (11), ‘yoğuşma’ (9) ve maddenin 3 hali ‘kati’ (11), ‘sıvı’ (12), ‘gaz’ (11) olduğu tespit edilmiş; diğer hal değişimi kavramlarının kullanım sıklıklarının düşük olduğu tespit edilmiştir (örn. ‘kırışma’: 1). Buna karşın, son test kavram dağılımlarında hal değişim kavramlarının daha yüksek sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir (örn. ‘buharlaştırma’: 12→17; ‘erime’: 11→17; ‘donma’: 11→16; ‘yoğuşma’: 9→12; ‘kırışma’: 1→12). Son testlerde maddenin 3 hali kavram kullanım sıklıklarında da artış olduğu gözlemlenmiştir (bkz. ‘kati’ (12), ‘sıvı’ (13), ‘gaz’ (14)). Ayrıca ön testlerde hiç kullanılmayan ‘süblimleşme’ (16) kavramının son testlerde sıklığı en yüksek kavramlardan biri olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, ön testlerde kullanılmayan ‘ısı alma’ (1); ‘ısı verme’ (1) gibi kavramların da son testlerde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. 5. Sınıf ‘Hal Değişimi’ konusu kavram yapısı istatistikleri

| Grup | Sınıf | N | Top. | \bar{X} | SS | N | Top. | \bar{X} | SS | Z | p | |
|---------|-------|----|------|-----------|-------|-------|------|-----------|------|-------|--------|------|
| Kontrol | 5-A | 30 | 169 | 5.63 | 2.822 | 5-A | 30 | 237 | 7.90 | 3.428 | -3.510 | .000 |
| | (Ön) | | | | | (Son) | | | | | | |
| Deney | 5-B | 25 | 109 | 4.36 | 2.871 | 5-B | 25 | 166 | 6.64 | 3.340 | -3.743 | .000 |
| | (Ön) | | | | | (Son) | | | | | | |



Şekil 1. 5. Sınıf ‘Hal Değişimi’ konusu kavram ortalamaları

5. sınıflara ilişkin bulgular Hal Değişimi-Isı Sıcaklık konusuyla ilgili deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kavram öğrenmede benzer performans gösterdikleri, kavram sayı (kontrol

grubu: $n_1=169$; $n_2=237$; deney grubu: $n_1=109$; $n_2=166$) ve ortalamasının (kontrol grubu: $\bar{x}_1=5.63$; $\bar{x}_2=7.9$; deney grubu: $\bar{x}_1=4.36$; $\bar{x}_2=6.64$) uygulama öncesine göre sayıca arttığı tespit edilmiştir. Veriler kavram çeşitliliği bakımından derinlemesine incelendiğinde ise, her iki grubun da uygulama sonrası kavram çeşitliliğinin arttığı, kavram yanlışlarının uygulamalar öncesine göre büyük oranda giderildiği ve öğrencilerin 'Hal Değişimi-Isı-Sıcaklık' konusuyla ilgili, öğrenme çıktılılarıyla uyumlu, bilimsel olarak doğru kavramlar kullandıkları görülmüştür.

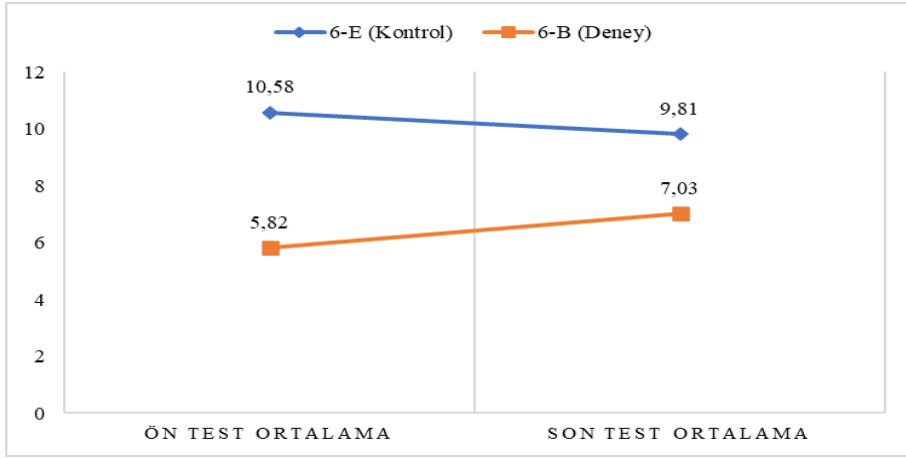
6. Sınıflar 'Hal Değişimi' Uygulamasının Kavram Öğrenimine (Kavram Sayı ve Çeşitliliği) Etkisi:

6. sınıflar seviyesinde uygulanan 'Hal Değişimi-Isı Sıcaklık' konusunda deney ve kontrol grubu sınıflarının kavram sayılarının ön test ve son testlerine ilişkin bulgular Tablo 3 ve Şekil 2'de gösterilmiştir. 6-E (Kontrol grubu) sınıfı öğrencilerinin kullandıkları kavramların sayısının ($n_1=275$; $n_2=255$) ve aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}_1=10,58$; $\bar{x}_2=9,81$) son testlerde öğrenci sayılarında bir farklılık olmamasına rağmen azaldığı tespit edilmiştir. 6-B (Deney grubu) sınıfı öğrencilerinin ise toplam kullandıkları kavramların sayısının ($n_1=128$; $n_2=211$) ve aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}_1=5,82$; $\bar{x}_2=7,03$) ,6-E (kontrol grubu) sınıfından farklı olarak, yükseldiği tespit edilmiştir. Tabloya göre deney grubu sınıfının kavram sayıları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı; kontrol grubundaki değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

6-E (Kontrol grubu) sınıfı ön testlerdeki kavram sıklığının en yüksek olduğu kavramların 'buharlaştırma' (20), 'erime' (19), 'donma' (19) ve maddenin 3 hali 'kati' (19), 'sıvı' (19), 'gaz' (19) olduğu tespit edilmiş, diğer hal değişimi kavramlarının kullanım sıklıklarının düşük olduğu tespit edilmiştir (örn. 'yoğuşma': 9; 'süblimleşme': 9; 'kırışma': 6). Son test kavram dağılımlarında ise, hal değişim bazı temel kavramlarının kullanım sıklıklarının artmadığı; aksine azaldıkları tespit edilmiştir (örn. 'buharlaştırma': 20→13; 'erime': 19→11; 'donma': 19→11; 'yoğuşma': 9→8; 'kaynama': 10*6). Benzer şekilde ön testlerde sıklığı n=2 olan 'ısı alma' ve 'ısı verme' kavramlarının son testlerde kullanılmadığı görülmüştür. Birkaç temel kavramın sıklıklarının ise arttığı (örn. 'süblimleşme': 9→12; 'kırışma': 6→9) tespit edilmiştir. Ayrıca son testlerde maddenin 3 hali kavram kullanım sıklığına ilişkin ise yüksek artışlar gözlemlenmiştir (bkz. 'kati': 19→24; 'sıvı': 19→24; 'gaz': 19→24). 6-B (Deney grubu) sınıfı ön testlerindeki kavram sıklığının en yüksek olduğu kavramların maddenin 3 hali 'kati' (15), 'sıvı' (15), 'gaz' (15) ve temel hal değişimi kavramlarının sıklıklarının 'buharlaştırma' (10), 'erime' (9), 'donma' (8), 'süblimleşme' (7) 'yoğuşma' (7) ve 'kırışma' (4) olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, son test kavram dağılımlarında bilimsel olarak doğru olan hal değişim kavramlarının daha yüksek sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir (örn. 'buharlaştırma': 10→17; 'yoğuşma': 7→15; 'erime': 9→15; 'donma': 8→14; 'kırışma': 4→11; 'süblimleşme': 7→8; 'kaynama': 5→9; 'ısı': 2→7). 6-E (kontrol grubu) sınıfındakine benzer olarak, son testlerde maddenin 3 hali kavram kullanım sıklıklarında da yüksek artış olduğu gözlemlenmiştir (bkz. 'kati' (19), 'sıvı' (19), 'gaz' (19)). Ayrıca ön testlerde hiç kullanılmayan 'genleşme' (4); 'erime noktası' (1); 'kaynama noktası' (1); 'tanecikler' (2); 'boşluk' (2) gibi kavramların son testlerde kullanıldığı ve kavram çeşitliliğinin arttığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. 6.Sınıf ‘Hal Değişimi’ konusu kavram yapıları istatistikleri

| Grup | Sınıf | N | Top. | \bar{X} | SS | N | Top. | \bar{X} | SS | Z | p | |
|---------|-------------|----|------|-----------|-------|--------------|------|-----------|------|-------|--------|------|
| Kontrol | 6-E (Ön) | 26 | 275 | 10.58 | 5.155 | 6-E (Son) | 26 | 255 | 9.81 | 5.477 | -.946 | .344 |
| Deney | 6-B (Ön) | 22 | 128 | 5.82 | 6.146 | 6-B (Son) | 30 | 211 | 7.03 | 5.143 | -1.957 | .05 |

**Şekil 2.** 6.Sınıf ‘Hal Değişimi’ konusu kavram ortalamaları

6. sınıf ‘Hal Değişimi-Isı Sıcaklık’ konusu uygulamaları sonrası değişim deney grubu bağlamında incelendiğinde uygulama sonucunda, deney grubunun ‘Hal Değişimi-Isı Sıcaklık’ konusu uygulamaları sonucu kavram sayısı ($n_1=128$; $n_2=211$), ortalamasını ($\bar{x}_1=5,82$; $\bar{x}_2=7,03$) ve çeşitliliğini arttırdığı; kontrol grubunun ise kavram sayı ($n_1=275$; $n_2=255$) ve ortalamasının ($\bar{x}_1=10,58$; $\bar{x}_2=9,81$) azaldığı, kavram yanlışlarının ise devam ettiği görülmüştür. Kavramların çeşitliliği derinlemesine incelendiğinde, deney grupları modül uygulamalarında kullanılan temel kavramların son test uygulamalarında öğrencilerin kavram çeşitliliği içerisinde görüldüğü, sınıf genelinin kullandığı kavramların bilimsel olarak doğru ve temel kavramlar olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda modül uygulamasının deney grubu 6. sınıf öğrencilerinin ‘Hal Değişimi-Isı Sıcaklık’ konusu kavramlarının öğrenilmesi üzerine olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu kavram çeşitliliği incelendiğinde ise, konulara ilişkin bazı temel kavramların son testlerde kullanılmadığı, daha önceden belirlenen kavram yanlışlarının son testlerde de görüldüğü tespit edilmiştir.

7. Sınıflar ‘Enerji’ Uygulamasının Kavram Öğrenimine (Kavram Sayı ve Çeşitliliği) Etkisi:

7. sınıflar seviyesinde uygulanan ‘Enerji’ konusunda deney ve kontrol grubu sınıflarının kavram sayılarının ön test ve son testlerine ilişkin bulgular Tablo 4 ve Şekil 3’de gösterilmiştir. Tabloya göre 7-C (Kontrol grubu) sınıfı öğrencilerinin toplam kullandıkları kavramların sayısı ($n_1=324$; $n_2=346$) ve aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}_1= 14,09$; $\bar{x}_2= 16,48$) yükseldiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde 7-D

(Deney grubu) sınıfı öğrencilerinin toplam kullandıkları kavramların sayısı ($n_1=241$; $n_2=558$) ve aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}_1= 8,61$; $\bar{x}_2= 10,21$) yükseldiği tespit edilmiştir. 7-D sınıfının son testlerde kullandığı toplam kavram sayısı ($n_2=558$) diğer tüm sınıfların kullandığı kavram sayıları ile karşılaştırıldığında, en yüksek kavram sayısı olmuştur. 7-A (Deney grubu) sınıfı öğrencilerinin toplam kullandıkları kavramların sayısının son testlerdeki katılımcı sayısının azlığından dolayı ($n_1=320$; $n_2=279$) azalmış görünmesine rağmen, aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}_1= 10,67$; $\bar{x}_2= 10,73$) arttığı tespit edilmiştir. Tabloya göre, 7-D (Deney grubu) sınıfının kavram sayıları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$).

7-C (Kontrol grubu) sınıfının ön testlerde kavram sıklığının en yüksek olduğu kavramların 'Newton' (18), 'elektrik enerjisi' (15), 'elektrik santrali' (15), 'sürtünme kuvveti' (12), 'rüzgar enerjisi' (11) ve diğer enerji çeşitleri üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. 7-C (Kontrol grubu) sınıfı son test kavram dağılımlarında konuya ilişkin bazı temel kavramların kullanım sıklıklarının arttığı tespit edilmiştir (örn. 'kinetik enerji': 10→16; 'potansiyel enerji': 6→15; 'çekim potansiyeli': 4→15; 'esneklik potansiyeli': 8→15). Bunun yanı sıra, öğrencilerin son testlerde enerji kavramının alt kavramları olan enerji çeşitlerinden daha fazla örnekler sundukları gözlemlenmiştir.

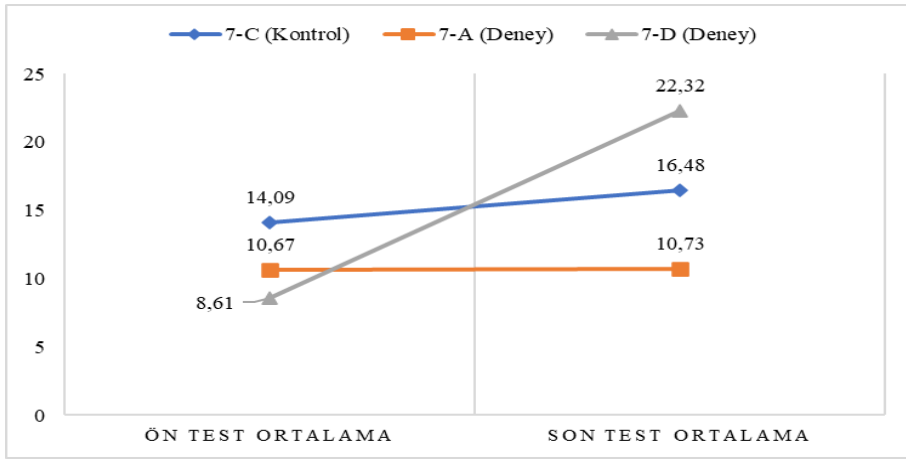
7-D (Deney grubu) sınıfının ön testlerde kavram sıklığının en yüksek olduğu kavramların 'Newton' (19) ve 'güneş enerjisi' (15), 'elektrik enerjisi' (9), 'ışık enerjisi' (8) vb. diğer enerji çeşitleri üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca ön testlerde enerji ve kuvvetin etkileri ile ilişkili olan kavramların (örn. 'itmek' (16); 'çekmek' (10); 'dinamometre' (14) da sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmiştir. 7-D (Deney grubu) sınıfı son test kavram dağılımlarında konuyla doğrudan ilişkili ve modül içeriğinde sıkça vurgulanan temel kavramların kullanım sıklıklarının büyük oranda arttığı tespit edilmiştir (örn. 'kinetik enerji': 9→21; 'potansiyel enerji': 7→23; 'çekim potansiyeli': 3→13; 'esneklik potansiyeli': 5→17; 'kütle': 5→13; 'sürat/hız':1→20). Bunun yanı sıra, 7-A (Kontrol grubu) sınıfı son testlerinde, 7-D (Deney grubu) sınıfı ön testlerinde gözlemlenmeyen ve modüllerde sıkça vurgulanan 'enerjinin korunumu' (4) ve 'enerji dönüşümü' (6) kavramlarının 7-D (Deney grubu) sınıfı son testlerde sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca 'yükseklik' ve 'joule' kavramları da 7-D sınıfı ön testlerinde gözlemlenmezken, son testlerde bu kavramların (örn. 'yükseklik': 9; , 'joule': 14) sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Genel olarak, 7-D (Deney grubu) sınıfının son testlerde kavram çeşitliliğinin yüksek oranda arttırdığı gözlemlenmiştir.

7-A (Deney grubu) sınıfı ön testlerde enerji ve kuvvetin etkileri ile ilişkili olan kavramların (örn. 'itmek' (15); 'çekmek' (12); 'koşmak' (10), 'hareket' (10)) yüksek oranda sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmiştir. 7-A (Deney grubu) sınıfı son test kavram dağılımlarında konuyla doğrudan ilişkili ve modüllerin içeriğinde sıkça vurgulanan temel kavramların kullanım sıklıklarının büyük oranda arttığı tespit edilmiştir (örn. 'kinetik enerji': 13→23; 'potansiyel enerji': 6→22; 'sürat/hız':8→19, 'çekim potansiyeli': 3→14; 'esneklik potansiyeli': 3→12;). Bunun yanı sıra, 7-A (Deney grubu) sınıfı son testlerinde ve 7-A (Deney grubu) sınıfı ön testlerinde gözlemlenmeyen ve modüllerde sıkça vurgulanan 'enerji dönüşümü' (5) ve 'yükseklik' (8) kavramlarının 7-A (Deney grubu) sınıfı son testlerinde sıklıkla vurgulandığı tespit edilmiştir. Ayrıca 7-A sınıfı öğrencilerinin ön testlerinde rastlanmayan diğer enerji çeşitlerinden de son testlerde farklı örnekler sundukları tespit edilmiştir

(örn. 'hidroelektrik enerji': 2; 'ışık enerjisi': 6; 'kimyasal enerji': 2; 'elektrik enerjisi' 2). 7-A sınıfına ilişkin kavramların yer aldığı frekans tabloları ekte sunulmuştur (bkz. Ek 1 ve Ek 2).

Tablo 4. 7. Sınıf 'Enerji' konusu kavram yapısı istatistikleri

| Grup | Sınıf | N | Top. | \bar{X} | SS | N | Top. | \bar{X} | SS | Z | p | |
|---------|----------|----|------|-----------|-------|-----------|------|-----------|-------|--------|--------|------|
| Kontrol | 7-C (Ön) | 23 | 324 | 14.09 | 7.147 | 7-C (Son) | 21 | 346 | 16.48 | 6.933 | -1.789 | .074 |
| | 7-D (Ön) | 28 | 241 | 8.61 | 4.795 | 7-D (Son) | 25 | 558 | 22.32 | 10.209 | -3.946 | .000 |
| Deney | 7-A (Ön) | 30 | 320 | 10.67 | 5.933 | 7-A (Son) | 26 | 279 | 10.73 | 5.158 | -.351 | .726 |



Şekil 3. 7. Sınıf 'Enerji' konusu kavram ortalaması

7. sınıflarda 'Enerji' konusu özelinde 'Enerji' konusunda öğrencilerin kavram öğrenimine uygulamanın etkisi incelendiğinde her iki grup öğrencilerinin 'Enerji' konusundaki kavram sayı (kontrol grubu: $n_1=324$; $n_2=346$; deney grubu_{7-D}: $n_1=241$; $n_2=558$; deney grubu_{7-A}: $n_1=320$; $n_2=279$) ve ortalamasını (kontrol grubu: $\bar{x}_1= 14.09$; $\bar{x}_2= 16.48$; deney grubu_{7-D}: $\bar{x}_1= 8.61$; $\bar{x}_2= 10.21$; deney grubu_{7-A}: $\bar{x}_1= 10.67$; $\bar{x}_2= 10.73$) arttırdığı tespit edilmiştir. Ancak özellikle deney grubu sınıfının son testte kullandığı kavram sayı ve ortalamasındaki değişim, tüm çalışma grubu içerisinde elde edilen en yüksek değer olarak kaydedilmiştir. Bu sınıfın son testlerde kullandığı toplam kavram sayısı ($n_1=241$; $n_2=558$) diğer tüm sınıfların kullandığı kavram sayıları ile karşılaştırıldığında, bir uygulama sonrası elde edilen en yüksek kavram sayısı olmuştur. Veriler kavram çeşitliliği bakımından derinlemesine incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kavram çeşitliğinin yüksek oranda arttığı ve bilimsel olarak kavramları doğru kullandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, modül uygulamalarının 7. sınıf

öğrencilerinin kavram çeşit ve organizasyonuna olumlu katkısının olduğunu ve bu şekilde kavram öğrenmelerini artırdığını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgular, bir yıl sonunda deney ve kontrol grubunda yer alan tüm öğrencilerin kavram çeşit ve sayısını arttırdığını göstermiştir. Ancak kavram sayısı, kullanılan kavram çeşit ve bilimsel olarak doğru kullanımı derinlemesine nitel olarak incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi performans gösterdikleri tespit edilmiştir, bu da anlamlı öğrenmenin gerçekleştiği şeklinde yorumlanmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere, fen bilimleri öğretimin en önemli amaçlarından birisi fene ilişkin temel konu ve kavramların anlamlı öğrenimi ve bu öğrenme sürecinde kavram yanlışlarının oluşmamasıdır.

Çalışma kapsamında geliştirilen *Bilim Tarihi ile Zenginleştirilmiş Yaratıcı Problem Çözme Modülleri* “Yöntem” bölümünde de detaylı bir şekilde açıklandığı şekilde PDÖ-bilim tarihi yaklaşımları harmanlanarak çeşitli ülkelerde başarıyla uygulanan tematik konu öğretim yaklaşımlarıyla birleştirilerek tasarlanmıştır. Bu tematik yaklaşım temelinde günlük hayat temelli açık uçlu problem senaryoları ve bilim tarihi bileşenlerine yer verilen modüllerin öğrencilerin kavram öğrenimi ve kavramların bilimsel olarak doğru kullanılmasında, mevcut öğretim programı uygulamalarından daha fazla etkili olduğu bilimsel olarak ortaya konulmuştur. Çalışmanın bu sonucu ilgili alan yazında PDÖ ve bilim tarihi yaklaşımlarının öğrencilerin kavram öğrenimine katkı yaptığını belirten çalışmaların sonuçlarını desteklediğini göstermektedir. Özellikle öğrencilerin kavram yanlışlarının yoğun olarak tespit edildiği Enerji, Hal Değişimi gibi fen konularında kavram öğreniminin modüler yapıdaki bir öğrenme ortamı aracılığıyla geliştirilmiş olması çalışmanın öne çıkan sonuçlarından birisi olarak değerlendirilmektedir. Bulgular, kavram öğrenimi (kavram sayısı) bağlamında artışının mevcut öğretim programı uygulamalarıyla da sağlandığını göstermiştir. Ancak özellikle kavram çeşitliliği ve öğrencilerin bilimsel olarak doğru kavramların kullanımı için bu konular özelinde mevcut öğretim programı uygulamalarının yeterli sonucuna varılmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen modüllerin ise hem kavram çeşitliliğini arttırdığı hem de bilimsel olarak daha doğru kavramların kullanılmasına yani anlamlı öğrenmeye katkı sağladığı görülmüştür. Dolayısıyla mevcut durumda ortaokul öğrencilerin öğrenmede zorluk yaşadıkları, kavram yanlışlarının yoğun olarak görüldüğü farklı fen konularının anlamlı öğretiminde, öğrencilerin mevcut bilgilerini yeni öğrendikleri bilgilerle anlamlı bağlantılarla kurmalarına destek olacak gerçek hayat problemlerini içeren, onları araştırma sorgulama, veri toplama-yorumlamaya yönlendiren, öğrendikleri konunun bilim tarihi ile ilişkisini de göstererek bütüncül bir bakış açısı ile zengin bir öğrenme deneyimi sunan öğrenme ortamlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Çalışma geliştirilen ve uygulanan bu öğrenme ortamları 21. yüzyıl eğitim-öğretim paradigmalarıyla uyumlu, farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte yenilikçi ve ana öğretim programına eklenebilecek modüler içerikler şeklinde tasarlanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın bulgularının özellikle program yapıcılar ve program uygulayıcıları olan öğretmenler açısından ayrı bir önemi olduğu düşünülmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 07.02.2017 tarihli, 2017/02 (Protokol No: 2017/41) sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

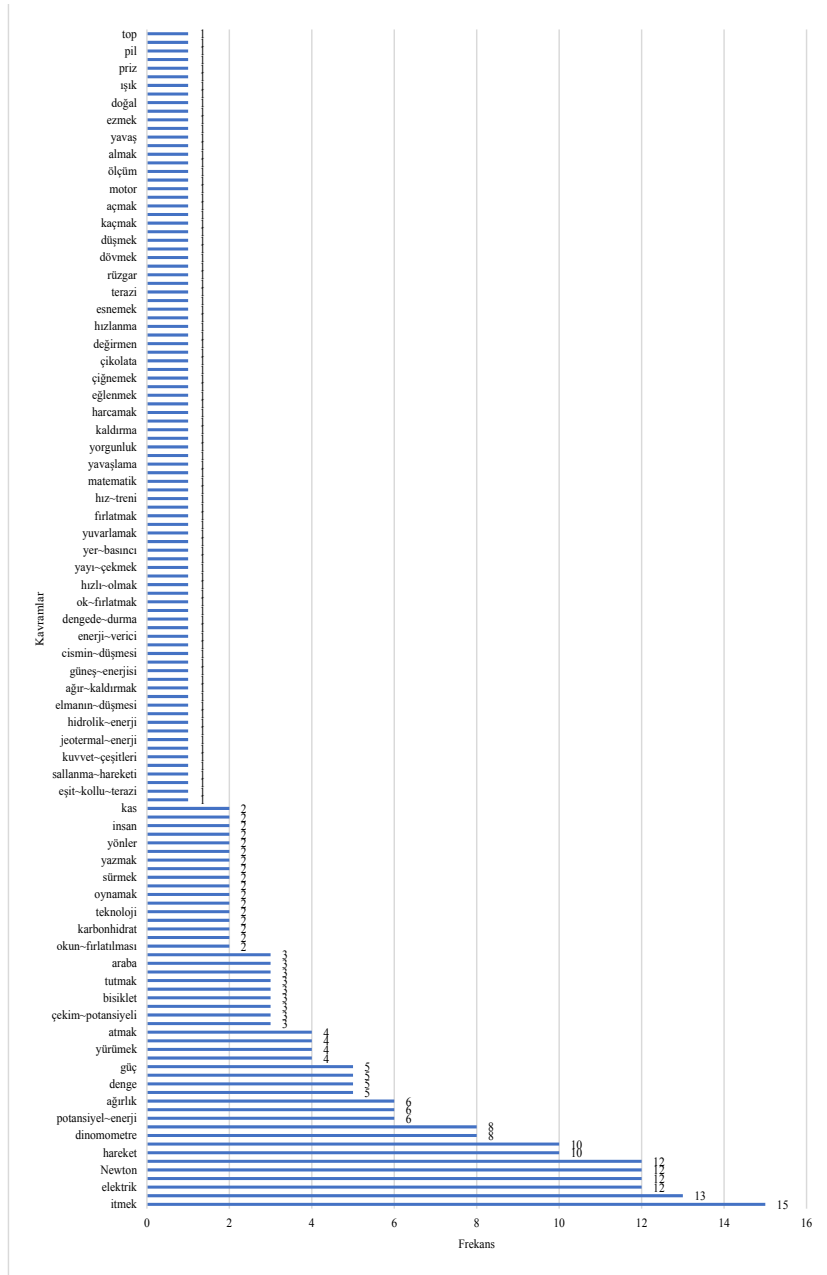
- Akinoğlu, O., & Tandoğan, R. Ö. (2007). The effects of problem-based active learning in science education on students' academic achievement, attitude and concept learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(1), 71-81.
- Araz, G., & Sungur, S. (2007). Effectiveness of problem-based learning on academic performance in genetics. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 35(6), 448-451.
- Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer
- Aydoğan, S., Güneş, B., & Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve sıcaklık konusunda kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2).
- Baker, E. L., Aschbacher, P. R., Niemi, D., & Sato, E. (1992). CRESST performance assessment models: Assessing content area explanations.
- Barrows, H. S. (2002). Is it truly possible to have such a thing as PBL? *Distance Education*, 23(1), 119-122.
- Baxter, G. P., Elder, A. D., & Glaser, R. (1996). Knowledge-based cognition and performance assessment in the science classroom. *Educational Psychologist*, 31(2), 133-140.
- Bıyıklı, C., & Yağcı, E. (2015). 5E öğrenme modeline göre düzenlenmiş eğitim durumlarının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 302-325
- Bretz, S. L. (2001). Novak's theory of education: Human constructivism and meaningful learning. *Journal of Chemical Education*, Vol. 78, p 1107, August 2001
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *1989*, 18(1), 32-42.
- Bryce, T. G. K., & MacMillan, K. (2009). Momentum and kinetic energy: Confusable concepts in secondary school physics. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(7), 739-761.
- Bulu, S. T., & Pedersen, S. (2010). Scaffolding middle school students' content knowledge and ill-structured problem solving in a problem-based hypermedia learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 58, 507-529.
- Chin, C., & Chia, L. G. (2006). Problem-based learning: Using ill-structured problems in biology project work. *Science Education*, 90(1), 44-67.
- Chu, H. E., Treagust, D. F., Yeo, S. & Zadnik, M. (2012) Evaluation of students' understanding of thermal concepts in everyday contexts, *International Journal of Science Education*, 34:10, 1509-1534,
- Çalgıcı, G., Yıldırım, M., & Duru, M. K. (2020). 5. sınıf öğrencilerinin madde ve hal değişimi konusunda kavram yanlışlarının oyunlaştırma ile giderilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(2), 1278-1310.
- Çayan, Y., & Karlı, F. (2015). 6. sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişim konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1437-1452
- Distlehorst, L. H., & Robbs, R. S. (1998). A comparison of problem-based learning and standard curriculum students: Three years of retrospective data. *Teaching and Learning in Medicine*, 10(3), 131-137.

- Evrin, U., & Uğur, A. R. B. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı-sıcaklık ve maddenin halleri konularına ilişkin kavram yanlışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(40), 2221-2257.
- Gagne, E., D., Yekovich, C. W. & Yekovich, F. R. (1993). *The Cognitive Psychology of School Learning*, Second Edition, New York: Harper Collins College Publishers
- Gay, L.R., Mills, G.E. and Airasian, P.W. (2012) *Educational Research Competencies for Analysis and Application*. 10th Edition, Pearson, Upper Saddle River
- Gönen, S., & Akgün, A. (2005). Bilgi Eksiklikleri ve Kavram Yanlışlarının Tespiti ve Giderilmesinde, Çalışma Yaprakları ve Sınıf İçi Tartışma Yönteminin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences*, 4(13), 99-111
- Gülççek, Ç., & Yağbasan, R. (2004). Basit sarkaç sisteminde mekanik enerjinin korunumu konusunda öğrencilerin kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3)
- Hitt, A. M., & Townsend, J. S. (2015). The heat is on! using particle models to change students' conceptions of heat and temperature. *Science Activities*, 52(2), 45-52.
- Hmelo, C. E., & Ferrari, M. (1997). The problem-based learning tutorial: Cultivating higher order thinking skills. *Journal for the Education of the Gifted*, 20(4), 401-422.
- Hung, W. (2016). All PBL starts here: The problem. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 10(2), 1-10.
- Jonassen, D. H., & Hung, W. (2008). All problems are not equal: Implications for pbl. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2(2), 10.
- Kırıkkaya, E. B., & Güllü, D. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ısı-sıcaklık ve buharlaşma-kaynama konularındaki kavram yanlışları. *İlköğretim Online*, 7(1), 2-14
- Kıryak, Z., Candaş, B., Karanisoğlu, B., & Özmen, H. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin enerji dönüşümlerine yönelik bilgi düzeylerinin çizimler aracılığıyla belirlenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 2(2), 79-92.
- Kim, S. Y., & Irving, K. E. (2010). History of science as an instructional context: Student learning in genetics and nature of science. *Science & Education*, 19, 187-215.
- Kocakülah, A., & Turan, A. (2019). Kavramsal değişim yaklaşımı ile ısı sıcaklık konusu öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 1-17.
- Matthews, M. R. (1994). *Science teaching: The role of history and philosophy of science*. Routledge, New York.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). *Fen ve Teknoloji dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- National Research Council (NRC). (2012). *Next Generation Science Standarts (NGSS). A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. National Academy of Sciences. ISBN: 978-0-309-21742-2
- National Research Council. (NRC). (1996) *National science education standards*. National Academy of Sciences.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The theory underlying concept maps and how to construct them. *Florida Institute for Human and Machine Cognition*, 1(1), 1-31.
- Novak, J. D.; Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. New York: Cambridge University Press.

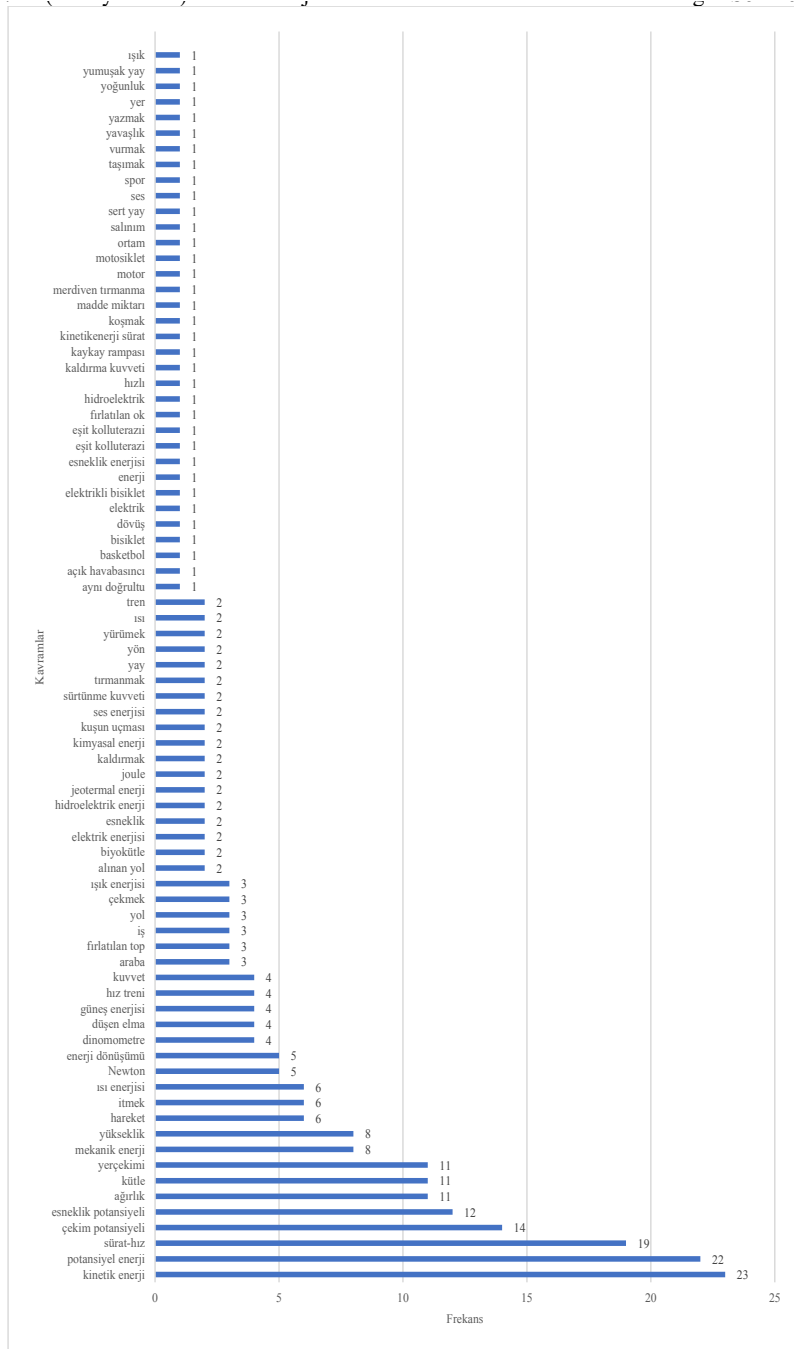
- Osborne, R. J., & Gilbert, J. K. (1980). A method for investigating concept understanding in science. *European journal of science education*, 2(3), 311-321.
- Önol, M., & Kocakülâh, S. (2021). Anlam oluşturma yaklaşımına dayalı öğretimin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin enerji dönüşümü kavramına ilişkin kavramsal değişimlerine etkisi. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 17(1).
- Özer, F. & Doğan, N. (2022). *21. Yüzyıl bağlamında teoriden sınıf içi uygulamaya problem çözme ve yaratıcılık becerisi*. 1. Basım, VIII + 235 s. Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN: 978-625-427-203-5.
- Özer, F. & Doğan, N., (2023-Basımda). Bilim tarihi ile zenginleştirilmiş yaratıcı problem çözme modülleri ile ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya ilişkin görüşlerinin geliştirilmesi. *Eğitim & Bilim*.
- Özer, F. (2021). *21. Yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyici fen öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin problem çözme, yaratıcı düşünme becerileri ve kavram öğrenimine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Pease, M. A., & Kuhn, D. (2011). Experimental analysis of the effective components of problem-based learning. *Science Education*, 95(1), 57-86.
- Phaikhumnam, W., & Yuenyong, C. (2018). Improving the primary school science learning unit about force and motion through lesson study. *AIP Conference Proceedings, January, 2018*. New York: AIP Publishing
- Polanco, R., Calderón, P., & Delgado, F. (2004). Effects of a problem-based learning program on engineering students' academic achievements in a Mexican university. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(2), 145-155.
- Rakkapao, S., Pengpan, T., Srikeaw, S., & Prasitpong, S. (2013). Evaluation of POE and instructor-led problem-solving approaches integrated into force and motion lecture classes using a model analysis technique. *European Journal of Physics*, 35(1), 1-10.
- Sarikaya, S., & AKBAŞ, A. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Giderilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 31-40.
- Savery, J. R. (2015). *Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions*. Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows, 9(2), 5-15
- Singapore Ministry of Education (SMOE). (2004). *Teach less, learn more: Reigniting passion and mission*. Singapore: Ministry of Education.
- Singh, C., & Rosengrant, D. (2003). Multiple-choice test of energy and momentum concepts. *American Journal of Physics*, 71(6), 607-617.
- Sözbilir, M. (2003). A review of selected literature on students' misconceptions of heat and temperature. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 20(1), 25-41.
- Sungur, S., Tekkaya, C., & Geban, Ö. (2006). Improving achievement through problem-based learning. *Journal of Biological Education*, 40(4), 155-160.
- Tarhan, L., Ayar-Kayali, H., Urek, R. O., & Acar, B. (2008). Problem-based learning in 9th grade chemistry class: 'Intermolecular forces'. *Research in Science Education*, 38, 285-300.
- Tennyson, R. D., & Cocchiarella, M. J. (1986). An empirically based instructional design theory for teaching concepts. *Review of Educational Research*, 56(1), 40-71.
- Walker, A., & Leary, H. (2009). A problem based learning meta analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels. *Interdisciplinary journal of problem-based learning*, 3(1), 6.
- Yavuz, S., & Büyükeksi, C. (2011). Kavram Karikatürlerinin Isı-Sıcaklık Kavramlarının Öğretiminde Kullanılması. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 1(2), 25-30.

Ekler

Ek 1. 7-A (Deney Grubu) Sınıfı 'Enerji' Konusu Kavram İnceleme Sıklık Grafiği - Ön Test



Ek 2. 7-A (Deney Grubu) Sınıfı 'Enerji' Konusu Kavram İnceleme Sıklık Grafiği - Son Test



Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk Düzeylerinin Yordayıcıları: Empati ve Duygusal Zeka

Predictors of University Students' Happiness Levels: Empathy and Emotional Intelligence

Yusuf AKYIL 

Öz

Araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ile empati düzeylerinin mutluluk düzeylerini yordaması incelenmiştir. Araştırmaya mutluluk kavramını üzerine mutluluk düzeyinin arttıracak kavramlar açısından ele alınmıştır. Araştırma verileri bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören farklı bölümlerin erişilebilir kolay örneklem yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya toplamda 420 öğrenci katılmıştır. Katılan öğrencilerin yaş aralığı 17-29 ortalama yaş ise 19,25, cinsiyet olarak ise 106 erkek, 314 kız öğrenci mevcuttur. Veri toplamak için Toronto Empati Ölçeği ve Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu, Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu, kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS 26 paket programı ile analiz edilmiş, analiz için Pearson moment çarpım korelasyonu ve çoklu regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. İlk olarak basıklık çarpıklık değerlerine, ikinci olarak güvenirlik analizine, üçüncü olarak korelasyon ilişkisine ve son olarak da çoklu regresyon analizine bakılmıştır. Araştırmada duygusal zeka, empati ve mutluluk arasındaki ilişkiye bakılmış olup pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sonuç olarak duygusal zeka ve empatinin mutluluk değişkenine göre varyansın %25'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zeka, mutluluk , empati

Abstract

In the study, the prediction of emotional intelligence and empathy levels of university students' happiness levels was examined. The research was handled in terms of concepts that will increase the level of happiness on the concept of happiness. Research data were collected through accessible convenience sampling of different departments studying at the faculty of education of a state university in the 2022-2023 academic year. A total of 420 students participated in the research. The age range

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: yusufakyil430@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9482-1429

of the participating students is 17-29 with an average age of 19.25, and there are 106 male and 314 female students in terms of gender. Toronto Empathy Scale and Oxford Happiness Scale-Short Form, Emotional Intelligence Trait Scale-Short Form were used to collect data. The analysis of the research data was analysed with SPSS 26 package programme, Pearson product-moment correlation and multiple regression analysis techniques were used for the analysis. Firstly, kurtosis skewness values, secondly reliability analysis, thirdly correlation relationship and finally multiple regression analysis were examined. In the study, the relationship between emotional intelligence, empathy and happiness was analysed and significant positive relationships were found. As a result, it was determined that emotional intelligence and empathy explained 25% of the variance according to the happiness variable.

Keywords: Emotional Intelligence, happiness, empathy

Giriş

Hayat serüveni içerisinde insanlar keyifli yaşam sürme, andan doyum alma içsel hedefi içindedirler. Bu hedefe bakıldığında mutluluğun tanımı olarak ele alınabilir. Literatürde mutluluğun öznel iyi oluşla kullanıldığı bilinmektedir. Ayrıca mutluluğun yaşam alanlarımızın her kısmını etkilemektedir (Diener, 1984). İnsanların oluşturduğu toplumlarında her daim huzur arayışı, mutluluk arayışı olmuştur. Bu nedenle psikoloji bilimi mutluluk kavramı ile çalışmış ve kategori açısından pozitif psikoloji alanında yerini almıştır. Pozitif psikolojinin olayların pozitif yönü ile ilgilenir, bireyin güçlü yanlarına odaklanır ve baş etme mekanizmalarını çalıştırır. Bireyin sağlıklı bir ruhsal yapıya ulaşmasını hedeflenmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Mutluluğun yaşam boyu devam eden etkileri ile birlikte bireyin dünyaya olan bakış açısının yeni durumlara yönelik motive etme ve karşılaşılabilecek tüm sıkıntılı yaşam olaylarına karşı baş etme mekanizmasına mutluluğun yardımcı olduğu dikkat çekmektedir (Diener, 1984). Pozitif psikoloji ile olayların olumlu yanlarına bakılması eğilimi artmıştır. Psikolojinin sadece hastalık, zayıflık, zarar görme kavramları ile değil, güçlü yönleri öne çıkarma ve iyi özelliklerin varlığını fark etme olarak incelenmektedir (Seligman, 2002). Bundan dolayı mutluluk kavramının yaşamda devam eden memnuniyetler toplamı olarak ele alınabilir (Lyubomirsky, 2007). Olumsuz duyguların az olması ve olumlu duyguların çok olması yaşam doyumunun yüksek olması ile açıklanmaktadır (Diener, 1984). Yapılan araştırmalar mutluluğun duygusal ilişkilerde, yaşam doyumunda, sağlıklı olma ve kişiler arası ilişkilerde anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmektedir (Bal ve Gülcan, 2014; Kaya ve Demir, 2017; Maşa, 2021). Mutluluk, biyolojik olarak beyinde değişiklere sebep olmaktadır. Olumsuz olarak ortaya çıkan duyguları engellemekle kalmayıp bireyde dinlendirici bir etki sağlamaktadır. Ek olarak bir iş yapabilmesine ve hedefine yönelik doğru adımlar atmasına yardımcı olur (Goleman, 1998). Mutluluk seviyesinin yüksek olması bireylerin daha sağlıklı, yaşamdan daha fazla doyum aldığı ve daha başarılı oldukları belirtilmiştir (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005). Yapılan bazı araştırmalarda mutluluk kavramı ile aynı anlama gelen iyi oluşun, yaşam doyumunu (Çağlayan Mülazım ve Eldeleklioğlu, 2016), psikolojik sağlık (Malkoç ve Yalçın, 2015) arasında pozitif yönde olumlu ilişkiler olduğu belirtilmiştir.

Mutluluk bir duygudur. Duygu kavramı ise belirli bir nesne, olay ve bireylerin insanın iç dünyasında bıraktığı izlenim olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Goleman (2005), duyguların akılcı olan düşünce sistemine katkı sağladığı ve akılcı zihnin duygusal verileri düzenlediği, değiştirdiği ve bazen

reddettiğini belirtmiştir. Zekanın tanımı ise bilgilerin öğrenme işleminin yapıldığı ve kaydedildiği analitik düşünebilme, algılama, bilgileri birleştirebilme gibi becerileri olan beyine ait kapasite olarak yapılır (Yerli, 2009). İlk olarak duygusal zeka kavramı Mayer ve Salovey (1993) tarafından kullanılmıştır. Duygusal zeka kavramı içerisinde yaşam doyumu, iyi oluş, sosyallik, öz kontrol, duygusallık gibi birçok kavram bulunmaktadır (Deniz ve Yılmaz, 2004; Deniz ve ark., 2013). İyi oluş, duyguların olması durumu ile birlikte duygusal zeka ve mutluluk arasında ilişki olduğu belirtilmiştir. Kavram olarak duygusal zeka bireyin kendi duygularını algılaması, tanımlaması, yönetebilmesi ve duygular arasındaki farklılıkları ayırt edebilmesi ve bu durumları davranışlarına yansıtabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990). Başka bir tanımda bireyin duygularının kontrolünü sağlaması, yönetebilmesi, düzenlemesi ve aynı zamanda başka birisinin de duyguları hakkında empati kurabilmesi olarak açıklanmaktadır (Goleman, 2005). Baltaş (2015) ise duygusal zekâyı, bireyin kendisi ve başkaları ile baş etmeye yardım eden duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma becerisi olarak tanımlamıştır. Birey içsel olarak istediklerini bilmesi ve isteğinin ardından hedefe doğru yol alması, yöneticiler olarak yüksek bilişsel yeteneğe sahip olanların başarı noktasında eksiklere sahip olmaları duygusal zekanın öneminin arttırmaktadır. Duygusal zeka açısından yüksek seviyede olan kişinin bireysel mutluluğu, işyeri motivasyonu, özel hayat düzeni ve yaşam kalitesinde olumlu anlamda değişimlerin olması, empati, işbirliği, uyum, sosyal duyarlılık ve sağlıklı iletişim kurma durumlarının üst düzey olması hem liderlik becerileri hem de mutluluk açısından etkili olduğu gözlemlenmiştir (Biçer, 2021). Yapılan çalışmalarda mutluluk düzeyi ile duygusal zeka arasında anlamlı sonuçlar elde edilmiştir (Petrides ve Furnham, 2003). Bireyler isteklerini, ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yanlarını değerlendirerek, bu anlamda duygularını da tanımlayıp anlama çabasında olması duygusal zeka anlamında yüksek seviyeye sahip olduğu belirtilmektedir. Yüksek duygusal zeka tükenmişlik duygusu, mutsuzluk, ve stres gibi olumsuz anlamda insanı zora sokabilecek duygular ile başa çıkma konusunda etkilidir (Karamehmetoğlu, 2017).

Duygusal zeka tanımında; bireyin kendi ve karşısındaki duyguları algılama, anlama ve yönetme becerisi olarak adlandırılır (Goleman, 2005). Bireyin karşısındaki bireyi anlaması empati (Winnet, 2011), doğru duyguları kullandığında duygusal zeka eşliğinde empati kurmuş olmaktadır (Derman, 2011). Kendileri ile iletişime geçenler tarafından empati kurulduğunu fark eden bireyler önemsendiğini ve anlaşıldığını hissetmektedir (Yüksel, 2004). Seligman (2002), mutluluğu üç boyutta ele almakta bunlar; olumlu duygu, yaşama bağlı olma ve yaşamın anlamı olarak belirtmektedir. Bu boyutlardan yaşama bağlı olmanın bireyin işini sevmesi ve sosyal ilişkilerde doyum alması gerektiğidir. İlişkiler insanlar duygulara bağlanır ve duygular çerçevesinde tepkiler vermektedir. Birey duygusal zeka seviyesinde duyguları kullanır, empati becerisini sergiler ve ilişkileri o denli şekillenir. Bu şekillenme ilişkilerdeki doyumu ve bu doyumun mutluluğa ulaşması beklenilir (Goleman, 2005). Tüm bu açıklamalar çerçevesinde duygusal zeka, empati ve mutluluk arasında farklı araştırmalar olsa da bu üç değişken birlikte ele alınmamıştır. Bilimsel olarak mutluluğun yordanmasında duygusal zeka ve empatinin etkisi konusunda belirli bir araştırma bulunmamaktadır. Bu paralelde araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin yordayıcıları olan duygusal zeka ve empatinin yordama durumunu incelemektir. Araştırma aşağıdaki sorulara cevap aramıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka, empati ve mutluluk düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve empati düzeyleri, mutluluk düzeylerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma katılımcılarına, İstanbul'da bir devlet üniversitesinde eğitim-öğretimine devam eden üniversite öğrencilerine erişilebilir (convenience) örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Katılımcıların yaşları 17 ile 29 yaşları arasında değişmekte olup ortalaması 19,25'tir. Ayrıca katılımcılar 314 kız ve 106 erkek toplam 420 üniversite öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu, Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu, Çok Yönlü Liderlik Yönelimleri Ölçeği ile toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından cinsiyet, yaş, bölüm, gibi demografik değişkenlerin bulunduğu bilgiler bulunmaktadır.

Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu

Deniz, Özer, ve Işık (2013) tarafından geliştirilmiş dört alt boyutu olan bir ölçektir. Alt boyutları Sosyallik, Duygusalılık, Öz kontrol ve İyi oluş olarak adlandırılmaktadır. Likert tipi bir ölçek olup cevaplama kısmı 1 hiç katılmıyorum, 7 tamamen katılıyorum şeklinde 7'li derecelendirmedir. Duygusal zeka özelliği ölçeği 20 ifadeden oluşmaktadır. Katılımcıların bilişsel olarak ne düşündüğünü özgün ifade etmeleri beklenmektedir. Puanların yüksek olması duygusal zeka özelliğinin yüksekliğine işaret etmektedir. Bu araştırma için elde edilen verilere göre Cronbach alpha katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur.

Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu

Hills ve Argyle, 2002 tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Doğan ve Akıncı Çötök (2011) tarafından yapılan formdur. Bireylerin mutluluk seviyelerini belirlemek için geliştirilmiştir. Toplamda 8 maddeden oluşan ancak yapılan analiz sonucu bir maddenin güvenirliliği düşük çıkmasından dolayı 7 maddeye düşürülmüştür. Likert tipi 7'li derecelendirmeye 1 hiç katılmıyorum, 7 tamamen katılıyorum şeklindedir. Katılımcıların bilişsel olarak ne düşündüğünü özgün ifade etmeleri beklenmektedir. Bu araştırma için elde edilen verilere göre Cronbach alpha katsayısı 0.79 olarak bulunmuştur.

Toronto Empati Ölçeği

İlk olarak Spreng vd. (2009) tarafından geliştirilmiş Türkçeye Totan, Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından uyarlanmış 13 maddelik, 5'li likert tiptedir. 1 hiç uygun değil, 5 tamamen uygun şeklinde katılımcıların bilişsel olarak ne düşündüğünü özgün ifade etmeleri beklenmektedir Ölçek tek boyuttan oluşmakta ve ölçekten yüksek puan alınması empati düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırma için elde edilen verilere göre Cronbach alpha katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur.

İşlem

Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu, Toronto Empati Ölçeği, Oxford Mutluluk Ölçeği-Kısa Formu İstanbul ilinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Eğitim Fakültesinde öğrenim gören farklı bölümlerden ve farklı sınıf düzeylerinden 420 öğrencinin katılımıyla uygulanmıştır. Araştırma ile ilgili bilgiler uygulama öncesinde öğrencilere verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında anket formları ile elde edilen veriler, SPSS 26 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak, normallik analizi ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Daha sonra korelasyon analizi ile değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Daha sonra, duygusal zeka ve empatinin mutluluğu yordayıp yordamadığı Çoklu Regresyon Analiz ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

İlk olarak bu kısımda araştırma bulgularına yer verilmiştir. Öncelikle değişkenler (mutluluk, empati, duygusal zeka ve alt boyutları) arasındaki ilişki incelenmiş, daha sonra ise duygusal zeka, duygusal zekanın alt boyutları olan iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, özkontrol ve empatinin mutluluğu yordamadaki rolü araştırılmıştır. Araştırmada incelenen değişkenlerin betimleyici istatistikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Mutluluk, Empati ve Duygusal Zekadan Elde Edilen Puanlara Dair Betimleyici İstatistikler

| | N | Ortalama | Standart Sapma | Minimum | Maximum |
|---------------|-----|----------|----------------|---------|---------|
| Duygusal Zeka | 420 | 4,56 | 0,75 | 2,60 | 6,55 |
| Mutluluk | 420 | 3,22 | 0,74 | 1,43 | 4,86 |
| Empati | 420 | 4,33 | 0,52 | 3,00 | 5,00 |
| İyi Oluş | 420 | 4,74 | 1,00 | 1,75 | 7,00 |
| Öz Kontrol | 420 | 4,01 | 1,15 | 1,25 | 6,75 |
| Duygusallık | 420 | 4,68 | 0,94 | 1,50 | 7,00 |
| Sosyallik | 420 | 4,85 | 1,04 | 2,00 | 7,00 |

Mutluluk, Empati, Duygusal Zeka ve Duygusal Zeka Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular:

Mutluluk, empati, duygusal zeka ve duygusal zeka alt boyutları (iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik) arasında bir ilişki olup olmadığı 'Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği' ile incelenmiştir. Ölçeklerden elde edilen değişkenlere ilişkin puanlar arasındaki ilişkiler Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2: Mutluluk, Empati, Duygusal Zeka ve Duygusal Zeka Alt Boyutları(İyi Oluş, Öz Kontrol, Duygusallık, Sosyallik) Puanları Arasındaki İlişkiler

| | Duygusal Zeka | Mutluluk | Empati | İyi Oluş | Öz Kontrol | Duygusallık | Sosyallik |
|---------------|---------------|----------|--------|----------|------------|-------------|-----------|
| Duygusal Zeka | 1 | | | | | | |
| Mutluluk | ,692** | 1 | | | | | |
| Empati | ,408** | ,372** | 1 | | | | |
| İyi Oluş | ,649** | ,692** | ,158** | 1 | | | |
| Öz Kontrol | ,738** | ,476** | 0,076 | ,314** | 1 | | |
| Duygusallık | ,627** | ,347** | ,306** | ,211** | ,315** | 1 | |
| Sosyallik | ,749** | ,402** | ,108* | ,320** | ,426** | ,390** | 1 |

**p<.001

Tüm değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Özellikle duygusal zeka alt boyutlarından iyi oluş ile mutluluk arasında ve duygusal zeka mutluluk arasında en yüksek ilişki mevcuttur (p<.001, r: .692). En düşük ilişki ise sosyallik ve empati arasında olduğu bulunmuştur (p<.001, r: .108). Korelasyon sonuçları kuramsal olarak beklenen yöndedir ve anlamlı sonuçlar vermiştir.

Mutluluğun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi İle İlgili Bulgular:

Çalışmadaki empati, duygusal zeka ve duygusal zeka alt boyutlarının (bağımsız değişkenlerin) ile mutluluğu (bağımlı değişkeni) yordayıp yordamadığını belirleyebilmek ve bağımsız değişkenlerin hangi düzeyde katkıda bulunduğunu anlayabilmek için çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Empati ve Duygusal Zekanın Mutluluğu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| | B | Standart Hata | Beta | t | p |
|---------------|-----|---------------|------|------|--------|
| Duygusal Zeka | .79 | .21 | .33 | 3.79 | .000** |
| Empati | .91 | .23 | .33 | 3.78 | .000** |

**p<.001

Tablo-3 görüldüğü gibi, çoklu regresyon analizi sonuçları duygusal zeka ve empatinin mutluluğu anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir (R=.50, R² =.25, F=37.69, p<.001). Değişkenlerin

mutluluk ile ilişkileri tek tek bakıldığında, regresyon eşitliğinde duygusal zekanın ($\beta = .33$; $p < .001$) ve empatinin ($\beta = .33$; $p < .001$) bireylerin mutlulukları ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre ilgili değişkenler, mutluluktaki varyansın %25'ünü açıklamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma üniversite öğrencilerinin empati ve duygusal zeka düzeylerinin mutluluk düzeylerini hangi düzeyde yordadığını araştırmak için yapılmıştır. 420 öğrencinin katıldığı araştırmanın bu amacı doğrultusunda, araştırma bulguları üniversite öğrencilerinin duygusal zeka, empati ve mutluluk arasında anlamlı ilişkiler olduğu aynı zamanda duygusal zeka ve empati düzeylerinin mutluluk düzeylerini pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Duygusal zekası ve empati düzeyi yüksek bireylerin mutluluk düzeyleri de yüksektir. Duygusal zeka bireyin duyguları anlaması, uygun tepkiler verebilmesi, empati kurabilmesi ve ilişkilerini bu yönde doğru yönetebilmesi ile ilişkilidir (Tuğrul,1999). Bireylerin diğer bireyler ile ilişkilerinin gelişmesi empati yeteneğini kullanabilmesi ile doğru orantıdadır. Yapılan araştırmalarda duygusal zeka seviyesi yüksek bireylerin daha fazla mutlu olduğu belirtilmiştir (Ruiz-Aranda, vd., 2013). Duygusal zekası yüksek olan bireyler karşı karşıya kaldıkları zorlu durumları daha az stresli olarak değerlendirebilmekte ve böylelikle yaşam ve mutluluğa karşı daha yüksek memnuniyet duyabilmektedirler (Schiffirin ve Nelson, 2010). Empati kavramı bireyin karşısındaki kişinin duygularını anlama, yorumlayabilme becerisi ile ilgilidir (Winnet, 2011). Dolayısıyla duygusal zeka ve empati; duyguları anlama ve yorumlama açısından doğrudan ilişkilidir ve mutluluğu etkilemesi açısından bu sebepten dolayı ikili etkisi olabilir. Yine araştırmayı destekler nitelikte olan Demirtaş'ın (2018) çalışması duygu düzenleme beceri seviyesi yüksek olan kişilerin mutluluğu da yüksektir sonucuna ulaşmıştır. Duyguları kullanabilme düzeyleri açısından yetenekli bireyler ve empati yapabilenlerin mutlu olabileme durumlarının varlığından söz edilebilir.

Mutluluk ve empatinin arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuş olup literatür araştırmasında Thomas vd.'nin (2007) yapmış olduğu bir çalışmada empati yapabilme becerisi seviyesinin yüksek olduğu bireylerin mutluluk seviyelerinin de yüksek olduğunu belirtmiştir. Bireyler kendilerini daha mutlu hissetmektedirler. Başka bir araştırmada ise pozitif yönde empati ve mutluluk seviyesinin yükseldiği bulunmuştur (Shanafelt vd., 2005). Bourgalt ve diğerleri'nin (2015) yapmış olduğu başka bir çalışmada empatik eğilimin yükselmesi ile mutluluğun yükselmesi doğru orantılı bulunmuş, psikoloji alanında toplum sağlığı açısından daha fazla çalışma yapılması gerektiği belirtilmiştir. Empati ile mutluluk arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı çalışmalara bakıldığında Yavuz (2006) rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada ve Wei, Liao, Ku ve Schaffer (2011) üniversite öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmada empati ve mutluluk arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuşlardır. Bu sonuç çerçevesinde empati kurabilen bireylerin karşısındakileri anlaması ve doğru iletişim kurması, doğru anlaşılması bireyin kendisine mutluluk verebilir. Ayrıca bireyin diğerinin dinlemesi ve anlaması, bu durumu karşısındakine belirtebilmesi bireye haz verdiğini ve kendini daha mutlu hissettiğini söylemek mümkündür. Araştırma soruları çerçevesinde duygusal zeka ve empatinin, mutluluk arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ve empati

ve duygusal zekanın, mutluluğu yordadığı tespit edilmiştir. Araştırma sorularına anlamlı cevaplar bulunmuştur. Bu noktada yeni yapılacak araştırmalarda insanların duygu kullanımları açısından çalışmalar yapılmalı ve mutluluk seviyelerinin artırılması amaçlanmalıdır.

Sonuçlar bağlamında daha sonra yapılacak araştırmalara ışık olması ve araştırmacılara önerilerde bulunulabilir. Duygusal zeka ve empati gelişimi için psiko-eğitim programları hazırlanabilir. Mutluluğu arttıracak farklı kavramların desteklenmesi ve araştırmalara yer verilmesi gerekliliği mevcuttur. Bireysel yaşamda insanın daha çok yalnızlaştığı toplumda mutluluk kavramı ehemmiyeti açısından daha çok ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitim programlarına mutluluğu arttıracak stratejiler eklenmeli hatta mutluluk, duygusal zeka gibi dersler mutlaka eklenmelidir. Ortaöğretim ve lisans düzeyinde öncelikle eğitim fakültesi olmak üzere diğer fakülte ve bölümlerde duyguları anlama, empatik becerinin gelişimi toplum açısından önemli bir rol oynamaktadır. Yetişmiş insan nesli öncelikli olarak öğretmenlerin rol model olması ile yani duygusal zeka, empati ve mutluluk açısından gelişiminin sağlanması gerekmektedir. Sonuç olarak araştırmada sunulan bulgular duygusal zeka ve empati becerisini geliştiren bireylerin daha mutlu olduğudur.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Bu sınırlılıklar analiz yapılan verilerin üniversitede eğitim gören öğrencilerden elde edilmesidir. Daha farklı yaş grupları ve farklı şehirlerde yaşayanlara aynı araştırma uygulanabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir. Araştırma kesitsel bir araştırma olduğundan belli bir zaman açısından değerlendirilmelidir. Buna binaen gelecek araştırmalar için aynı kavramlar açısından boylamsal çalışma yapılması bilime katkı sağlayacaktır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 27/03/2023 tarihli 2023.03 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Aydoğdu, F. (2021). Öğretmenlerde çözüm odaklı düşünme ile mutluluk ilişkisinde sürekli umut ve yaşam doyumunun aracı rolü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(Suppl. 1), 337-360.
- Bal, P. N., ve Gülcan, A. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumunu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (1), 41-52.
- Baltaş Z. (2015). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık duygusal zekâ*. 7. Basım, s:62. Remzi Kitapevi.
- Biçer, M. (2021). Örgütsel sadakat ve lider-üye etkileşiminin çalışanların bireysel iş performansları üzerindeki etkileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1518-1538.
- Bourgault, P., Lavoie, S., Paul-Savoie, E., Grégoire, M., Michaud, C., Gosselin, E., and Johnston, C. C. (2015). Relationship between empathy and well-being among emergency nurses. *Journal of Emergency Nursing*, 41;4, 323-328.
- Çağlayan Mülazım, Ö. ve Eldeleklioğlu, J. (2016). What is the role of self-compassion on subjective happiness and life satisfaction? *Journal of Human Sciences*, 13;3 , 3895. doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4001
- Demirtaş, A. S. (2018). Duygu düzenleme stratejileri ve benlik saygısının mutluluğu yordayıcılığı. *Turkish Studies*, 13, 11.

- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi bildiri özetleri içinde (s. 68-77). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Deniz, M. E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Duygusal zeka özelliği ölçeği-kısa formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 407-419.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin* 95, 542– 575.
- Doğan, T., ve Çötök, N. A. (2011). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisi*, 4(36), 165-172.
- Goleman, D. (1998, March). The emotionally competent leader. In *The Healthcare Forum Journal*. 41 2, (36-38).
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ (neden ıq 'dan daha önemlidir)*. (Çev: B. S. Yüksel), 29. Basım. Varlık Yayınları,
- Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözüme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi* (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi).
- Kaya, Ö. S., ve Demir, E. (2017). Kendini toparlama gücü ve stresle başa çıkma stratejilerinin mutluluk düzeyini yordama gücü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 18-33.
- Lyubomirsky, S. (2007). *The How of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: The Penguin Press.
- Lyubomirsky, S., King, L. ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. doi.org/10.1037/0033- 2909.131.6.803
- Malkoç, A. ve Yalçın, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık, sosyal destek, başa çıkma ve iyi-oluş arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 35- 53.
- Maşa, M. (2021). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin belirleyicileri: Adana ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Mayer, J.D., ve Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. 17, 433-442
- Petrides, K. V., ve Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57.
- Ruiz-Aranda, D., Extremera N., ve Pineda-Galán, C. (2013). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: The mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing* 21(2), 106-113.
- Salovey P., ve Mayer, J.D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9,185-211.
- Schiffrrin, H. H., & Nelson, S. K. (2010). Stressed and happy? Investigating the relationship between happiness and perceived stress. *Journal of Happiness Studies*, 11, 33-39. doi:10.1007/s10902-008-9104-7
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M.P., ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Shanafelt, TD, West, C., Zhao, X., Novotny, P, Kolars, J., Habermann, T. ve Sloan, J. (2005). Artan kişisel refah ile artan empati arasındaki ilişki. *Genel İç Hastalıkları Dergisi*, 20 (7), 559-564.
- Thomas, M., Dyrbye, L., Huntington, J. ve Shanafelt, T. (2007). How do distress and well-being relate to medical student empathy?. *Journal of General Internal Medicine*, 22(2): 177-183.
- Totan, T., Dogan, T., ve Sapmaz, F. (2012). The Toronto Empathy Questionnaire: Evaluation of psychometric properties among turkish tiversity students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 46, 179-198.
- Tuğrul, C. (1999). *Duygusal zeka*. 1, 12-20. Klinik Psikiyatri.

Türk Dil Kurumu (TDK) (2023). Türk Dil Kurumu sözlüğü. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

Wei, M., Liao, K. Y. H., Ku, T. Y., ve Shaffer, P. A. (2011). Attachment, self-compassion, empathy, and subjective well-being among college students and community adults. *Journal of Personality*, 79(1), 191-221.

Yavuz, Ç. (2006). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinde öznel iyi olma, psikiyatrik beliktiler ve bazı kişilik özellikleri: Karşılaştırmalı bir çalışma*. Yüksek lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öğretmen Kimliği Algıları ve Öğretmen Kimlik Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Değişimi

Teacher Identity Perceptions and the Change of Teacher Identity Perceptions According
to Demographic Variables

Fadile AYDIN * 

Mecit ASLAN ** 

Öz

Öğretmen kimliği, öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alır. Bu nedenle öğretmen kimliğini anlamak öğretmenlerin, mesleki benlik algıları, mesleki yeterlikleri, mesleki adanmışlıkları, iş tatminleri, motivasyonları ve görev algılarını anlamaya yardım edebilecektir. Bu araştırma ile öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algı düzeylerini ve öğretmen kimliklerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, branş, görev yapılan okul kademesi ve görev yapılan yerleşim yeri) göre değişimini incelemek amaçlanmıştır. Mevcut araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin Batman ilinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise devlet eğitim kurumlarında görev yapan toplam 8834 öğretmen oluşturmuştur. Mevcut araştırma örnekleme küme örnekleme yöntemi kullanılarak il, ilçe ve köy okullarında görev yapan her branştan 875 öğretmene ulaşılarak oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı Öğretmen Kimliği Ölçeğidir. Ulaşılan veriler betimsel analizler t-test ve tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırma sonucunda: Öğretmenlerin, öğretmen kimliği algıları yüksek düzeyde saptanmıştır. Ayrıca öğretmen kimliğine ait öğretmen benliği, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık algıları yüksek düzeyde saptanmıştır. Sadece öğretmen kimliğine ait iş tatmini algıları orta düzeyde saptanmıştır. Öğretmen kimliği algıları üzerinde etkileri araştırılan, eğitim düzeyi, okul kademesi, görev yapılan yerleşim yeri, branş, demografik değişkenlerinin öğretmen kimliği üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı ancak cinsiyet ve mesleki deneyim değişkenlerinin anlamlı farklılıklar yarattığı saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni,

* Sorumlu Yazar, Dr., Batman Üniversitesi/İslami İlimler Fakültesi, E-posta: fadileaydin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0185-9971

** Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, E-posta: mecitaslan@yyu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7970-5892

öğretmen kimliği görev algısı faktörüne ait algılarda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Mesleki deneyim değişkeni, öğretmen kimliği öz yeterlik ve iş tatmini algılarında deneyimi fazla olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin sosyo-ekonomik koşullarının ve iş yüklerinin iyileştirilmesine yönelik düzenlemelerin yapılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen kimliği, Okul öncesi, İlkokul, Ortaokul, Lise Öğretmenleri.

Abstract

Teacher identity is at the center of the teaching profession. Therefore, understanding teacher identity can help understand teachers' professional self-perception, professional competence, professional dedication, job satisfaction, motivation and task perception. This research aims to examine the perception levels of teachers regarding their teacher identities and the change of teacher identities according to demographic variables (gender, professional experience, education level, branch, type of school and location of duty). Descriptive scanning model was used in this research. The population of the research consisted of a total of 8834 teachers working in pre-school, primary school, secondary school and high school public education institutions in Batman province of Turkey in the 2020-2021 academic year. The sample of this research was created by reaching 875 teachers from all branches working in provincial, district and village schools using the cluster sampling method. The data collection tool of the research is the Teacher Identity Scale. The data obtained were analyzed using descriptive analysis, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA). As a result of this research: Teachers' perceptions of teacher identity were found to be at a high level. In addition, belonging to the teacher identity; the perceptions of teacher self, perception of duty, motivation and professional dedication were found to be at high levels. Only job satisfaction perceptions regarding teacher identity were found to be at a moderate level. It was determined that the education level, type of school, location of duty and branch demographic variables, whose effects were investigated on teacher identity perceptions, did not create a significant difference on teacher identity, but gender and professional experience variables created significant differences. The gender variable created significant differences in favor of female teachers in the perceptions of the teacher identity task perception factor. The professional experience variable created significant differences in teacher identity, self-efficacy and job satisfaction perceptions in favor of teachers with more experience. As a result of this research, it may be suggested that regulations be made to improve the socio-economic conditions and workload of the teachers.

Keywords: Teacher identity, Preschool, Primary school, Secondary school, High school Teachers.

Summary

Introduction

Teacher identity is a dynamic, complex and personalized concept that includes teachers' self-evaluations of how they see themselves professionally and their perceptions of what kind of teacher the school stakeholders they work with see them as. Teacher identity is at the center of the teaching profession. Therefore, understanding teacher identity can help understand teachers' professional aspects such as their professional self-perception, professional competence, professional dedication, job satisfaction, motivation and task perception.

Purpose

It was aimed to examine teachers' perception levels of teacher identity and the change in teacher identity perception levels according to demographic variables (gender, education level, type of school, location of duty, professional experience, branch).

Method

Descriptive survey model was used in this research. The population of the research consisted of a total of 8834 teachers working in pre-school, primary school, secondary and high school public education institutions in Batman city of Turkey in the 2020-2021 academic year. The sample consisted of 875 teachers from all branches working in city, county and village schools using the cluster sampling method. The data collection tool of the research is the Teacher Identity Scale (Aydın, 2022). The data obtained was analyzed using descriptive statistical methods, t-test and one-way analysis of variance ANOVA.

Findings

As a result of this research: It was determined that teachers' perception of teacher identity was at a high level. In addition, the perceptions of teacher self, perception of duty, motivation and professional dedication were found to be at high levels. Only job satisfaction perceptions regarding teacher identity were found to be at a moderate level. It was determined that the education level, type of school, location of duty, branch and demographic variables, whose effects were investigated on teacher identity perceptions, did not create a significant difference on teacher identity, but gender and professional experience variables created a significant difference. Teacher identity task perception scores differed in favor of female teachers according to the gender variable. Another variable that creates differentiation in teacher identity perceptions is the professional experience variable. Professional experience variable created significant differences in teacher identity, self-efficacy and job satisfaction scores in favor of teachers with more experience.

Discussion and conclusion

Teacher identity has been studied very limitedly in the literature. It has been found in the literature that the lack of valid, reliable and quantitative teacher identity measurement tools may have caused this limitation.

Teacher identity has been examined limitedly in the literature. It has been suggested by literature researchers that the lack of valid, reliable and quantitative teacher identity measurement tools may cause this limitation. For this reason, literature studies on teacher candidates' pre-professional teacher identity perceptions were also examined in this research. As a result of this research, it was determined that teachers' perception of teacher identity was at a high level. This result is supported by literature research. For example, Eğmir and Erdem (2021), Karatepe and Akay (2020), Çelik and

Kalkan (2019), Eğmir and Çelik (2019) determined that teacher candidates' pre-professional teacher identity perceptions are at a high level. In this research, teacher identity job satisfaction perceptions were found to be at a moderate level. Similarly, there are studies in the literature that support current research findings. For example, Yavuz and Karadeniz (2009), Soyer, Yusuf and Kale (2009). In this research, it is seen that the task perceptions of teacher identity differ in favor of female teachers according to the gender variable. Similar results were obtained in literature research. For example, Karatepe and Akay (2020), Alptekin-Yolcu, (2018), Karali, (2018), Çelik and Kalkan, (2019), Eğmir and Çelik (2019), Friesen and Besley (2013) and Zembylas (2003). In this research, it was determined that the perceptions of professional competence and job satisfaction regarding teacher identity showed significant differences in favor of experienced teachers according to the experience variable. Based on the results of this research, it can be suggested that regulations be made to improve the socio-economic conditions and workload of teachers.

Giriş

Öğretmenler, en büyük küresel iş gücünden birini temsil etmektedir. Bazı tahminler, 2030 yılına kadar 68 milyondan fazla öğretmenin mesleğe başlayacağını ve öğretmen sayısının yaklaşık 150 milyona ulaşılacağını göstermektedir (Kim, Jorg ve Klassen, 2019). Bu denli büyük bir kesimi oluşturan öğretmenler, nitelikli bir eğitim sistemi ve yüksek öğrenci başarısı sağlamada anahtar bir rol oynamaktadır (Darling-Hammond, 2000). Bu nedenle tüm ülkeler eğitim sistemlerindeki öğretmenlerin güçlü mesleki kimlikleri yapılandırmalarını ister. Bunun için öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen iyileştirici adımlar atarak yenilikler yapmaya çalışırlar (Rots, Aelterman, Devos ve Vlerick, 2010).

Öğretmenlik çok çaba gerektiren mesleki bir yolculuktur. Öğretmen olma kararı, öğretmen olarak yeni bir kimlik yolculuğuna çıkmaktır. Öğretmenlik mesleğini icra etmek, öğretmen kimliğini yapılandırma ve temsil etme sürecidir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğini icra etmek sadece öğretmenin gelişimi değil, aynı zamanda öğretmen kimliği gelişimidir (Hyun Jung, 2009). Başka bir ifadeyle öğretmen olmak "öğretmen kimliğini" yaşamak anlamına gelir (Lipka ve Brinthaup, 1999). Çünkü öğretmen kimliği öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer almaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009). Bu nedenle öğretmen kimliğini anlamak öğretmenlerin; mesleki kararları, motivasyonları, iş doyumları (Hong, 2010; Rots vd., 2010), mesleki benlik algıları, mesleki bağlılık ve mesleki gelişim çabaları gibi mesleki yönlerini anlamaya yardım edebilecektir. Bununla birlikte zorluklar karşısında öğretmenlerin mesleklerini verimli sürdürme ve sundukları eğitim kalitesini yüksek tutma konusunda onlara güç verebilecektir (Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, 2019). Benzer şekilde Beijaard, 2009; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi ve Maaranen, 2014; Pennington ve Richards; 2016; Olsen, 2008; Zivkovic, 2013 alanyazında yer alan araştırmalarında öğretmen kimliğinin gelişimini desteklemenin önemini vurgulamışlardır.

Alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen kimliğini ele alan nicel araştırma sayısının sınırlı olduğu ve araştırmaların çoğunlukla nitel araştırma yöntemleri kapsamında teorik çalışmalar; görüşmeler, gözlemler ve doküman analizi ile yapıldığı görülmektedir (Hanna vd., 2019;

Li, 2016). Öğretmen kimliğinin sınırlı olarak incelendiği çeşitli nicel araştırma yöntemleri olmakla birlikte alan yazında öğretmen kimliğini ölçen kapsamlı nicel veri toplama araçlarının eksiktir (Cheung, 2008; Hanna vd., 2019). Bu durum öğretmen kimliği ile ilgili nicel araştırma sayısını sınırlamıştır (Li, 2016). Bu nedenle bu çalışmanın da yer aldığı doktora araştırmasında (Aydın, 2022) alanyazında duyulan ihtiyaca uygun olarak geliştirilen, öğretmen kimliği ölçeği (Aydın, 2022) kullanılarak söz konusu eksikliğin giderilmesine katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin, öğretmen kimliklerini geliştirmelerinin bir eğitimci için çok önemli olduğunu belirten birçok alanyazın araştırmasından (bkz. Abu-Alruz, 2013; Arpacı ve Bardakçı, 2015; Bukor, 2015; Ceylan, 2019; Hanna vd., 2019; Güngör, 2017) hareketle mevcut çalışmada öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algı düzeylerini ve öğretmen kimliklerinin, demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, branş, görev yapılan okul kademesi ve görev yapılan yerleşim yeri) göre değişimini incelemek amaçlanmıştır.

Kimlik, kişinin kendisinin ve başkalarının onun kim olduğuna ait tanımlamalarını içeren çeşitli gruplarla özdeşleşme biçimidir (Beijaard, 1995). Kimlik, “sizi kendinize benzeten ve diğerlerinden farklı kılan şeydir.” (Deschamps ve Devos 1998, s. 3). Bununla birlikte kimlik, duyguları içeren çoklu ve dinamik bir yapıya sahiptir (Timostsuk ve Ugaste, 2010). Kişinin bilinçli ve bilinçsiz olarak sürekli etkisinde kaldığı kültürel bağlamlar ve insan etkileşimleri yoluyla (Rodgers ve Scott, 2008) sosyallik ile oluşur. Bu nedenle yapılanma süreci insanların hayatındaki kültürel, sosyal, politik bağlamlara ait birçok faktörden etkilenir (Riyanti, 2017; Rodgers ve Scott, 2008).

Öğretmen kimliği, öğretmenin, “kim olduğum” ve “kim olmak istediğim” algılarında ifade edilebilen, öğretmenin öğretim faaliyetleri ve gelişimi ile zaman içinde yapılandırılabilen (Day, 1999), mesleki etkileşimler yoluyla gelişen karmaşık, dinamik ve mesleki değerleri kapsayan kişisel bir kavramdır (Brooke, 1994). Öğretmenlerde kendiliğinden gelişir. Öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak tanımlamalarını ve bağlamlarla ilişkilerini ifade eder (Coldron ve Smith, 1999). Özetle öğretmen olmanın ‘kişisel’ ve ‘profesyonel’ yönlerinin dinamik bütünleşme sürecidir (Beijaard vd., 2004; Day ve Kington, 2008).

Alanyazında yer alan araştırmalar öğretmen kimliği kavramını en fazla meslektaş etkileşimleri ve mesleki değerler ile kurulan, dinamik, karmaşık, zor ve kişiye özel olması gibi özelliklerinden yola çıkarak çeşitli şekillerde tanımlamışlardır: Öğretmen kimliği dinamiktir: Öğretmen kimliği meslek öncesi dönemde başlayan, alınan eğitimlerle biçimlenen, mesleğe giriş ile değişen ve birey meslekle bütünleştikçe güçlenen dinamik bir mesleki gelişim sürecidir (Atal, 2019; Conway ve Clark, 2001). Öğretmen kimliğini tanımlamak karmaşık ve zordur: Öğretmen kimliği kavramını tanımlamak, çeşitli iç ve dış faktörlerin etkisiyle değişmesi ve dinamik olması nedeniyle zor olmuştur (Beauchamp ve Thomas, 2009). Öğretmen kimliği tamamen benzersizdir: Öğretmenlerin öğretmen benlik algıları, motivasyonları, öz yeterlikleri, iş tatminleri, adanmışlıkları ve görev algıları birbirinden farklı olduğu gibi öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimleri ve hizmet öncesi eğitim yeterlikleri birbirinden farklıdır. Bu nedenle her öğretmenin öğretmen kimliği kendine özel ve biriciktir.

Öğretmen kimliği üzerinde etkili unsurlar

Öğretmen kimliği sadece öğretimin teknik ve duygusal faktörlerinden etkilenecek şekilde inşa edilmez aynı zamanda öğretmenlerin kişisel yaşamlarından, deneyimlerinden ve günlük olarak faaliyet gösterdikleri sosyal, kültürel ve kurumsal çevre arasındaki etkileşimden etkilenecek şekilde gelişir (Flores ve Day, 2006). Öğretmen kimliği üzerinde etkili unsurlar alanyazında kişisel, psikolojik ve sosyal boyutlar ile erken çocukluk yaşantıları, hizmet öncesi eğitim dönemi ve hizmet sırası yaşantılar olmak üzere çeşitli başlıklar altında toplanmıştır (Çetin, 2016).

Kişisel boyut: Öğretmen kimliği kişisel deneyimler, aile geçmişi, sosyo-kültürel bağlamlar, psikolojik, duygusal, entelektüel özellikler (Bukor, 2015), topluluk üyelikleri, başlangıç yerleri, varmak istenen konular, sahip olunan aidiyetler, yerel ve ulusal boyutta duyulan aidiyetler (Sachs, 2001) gibi kişisel faktörlerden etkilenir. Ayrıca öğretmenlerin; mesleki bilgi yeterlikleri (Rozati, 2017), mesleki gelişimleri, eğitimde yaşanan değişimlerle başa çıkma ve öğretim uygulamaları sırasında yenilikleri uygulama yetenekleri, profesyonelleşme çabaları, gibi kişisel faktörlerden de öğretmen kimlikleri etkilenebilmektedir (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000).

Psikolojik boyut: Öğretmen kimliği, başta öğretmenin mesleğine karşı hissettiği adanmışlık, motivasyon, tatmin, bağlılık gibi algılardan ve duygulardan etkilenir. Aynı zamanda tüm mesleki kimliklerde olduğu gibi kişilik, yaşam öyküsü, bilgiler, hayal, umut, endişe, kaygı, tutum, güven gibi bir çok psikolojik faktörlerden etkilenebilir (Starr vd., 2006).

Sosyal boyut: Öğretmen kimliği, öğretmenlerin deneyimledikleri, kültür, okul ve kurumlar, politika, reform hareketleri ile öğrenci, meslektaş ve idareci ilişkileri gibi sosyal faktörlerden etkilenebilir (Starr vd., 2006).

Erken çocukluk: Öğretmen kimliği erken çocukluk döneminde yaşanan deneyimler, erken öğretmen rol modelleri, erken çocukluk yaşantılarından ve önceki öğretim deneyimlerinden etkilenebilir (Knowles,1992).

Hizmet öncesi eğitim: Öğretmen kimliği, hizmet öncesi eğitim bilgilerinden, yaşantılarından ve akademisyenler ile olan deneyimlerden etkilenir (Knowles,1992). Bunu yanı sıra öğretmen kimliği, öğretmenlerin branşlarına ait konu, pedagojisi ve sınıf yönetimi bilgisi (Lerseth, 2013) ve pedagojik inançlar gibi hizmet öncesi eğitim faktörlerinden etkilenebilir (Franzak, 2002).

Hizmet sırasında yaşanan deneyimler: Öğretmen kimliği, öğretmenlerin mesleklerini icra etmeye başladıktan sonra deneyimledikleri okul iklimi ve kültürü, öğrenci özellikleri, sınıf ve okul fiziksel koşulları gibi ortam kaynaklı faktörlerden etkilenir (Marz ve Kelchtermans, 2013), Bununla beraber öğretmenlerin meslekleri ile bağlantılı kişilerle iletişim içinde olmaları, fikirlerini paylaşmaları, birçok yaklaşımın farkında olmaları ve mesleki yetkinlik çabası göstermeleri, öğretmen kimliği gelişimi üzerinde etkili ve önemli diğer faktörlerdir (Olsen, 2012).

Özetle, öğretmen kimliklerinin olumlu mu yoksa olumsuz mu, istikrarlı mı yoksa kararsız olarak mı şekilleneceği belirli dönemlerde etkili olan faktörlere ve öğretmenlerin, okul, sınıf, politika, ortamlarının entelektüel ve duygusal etkileriyle ne kadar iyi başa çıkabildiklerine ve bunları ne düzeyde yönetebildiklerine bağlıdır (Azim, 2017).

Öğretmen kimliği kavramsallaştırmaları ve modelleri

Alan yazında öğretmen kimliği kavramsallaştırmaları çeşitli şekillerde yer bulmuştur. Öğretmen kimliğinin oluşumuna yönelik farklı perspektiflerden çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Beijaard, Verloop ve Vermunt Öğretmen Kimliği: Öğretmen kimliğini kombinasyon halinde, konu uzmanı, pedagojik uzman ve didaktik uzman olarak ele almıştır. Konu uzmanı olarak öğretmen ifadesiyle, öğretmenin uzmanlığının konu alanında yetkin olması gerektiğini vurgulamıştır. Pedagojik uzman olarak öğretmen ifadesiyle, öğretmenin mesleğin pedagojik yönüyle etik ve ahlaki özellikleri konusunda donanımlı olması gerektiğini vurgulamıştır. Didaktik uzman olarak öğretmen ifadesiyle, öğretmenin öğretim modellerine dair teorik ve uygulama bilgisi, dersi planlama, yürütme ve değerlendirmeye dair bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000).

Li Öğretmen Kimliği: Öğretmen kimliğinin alan yazında büyük ölçüde ontolojik merceğe, profesyonellik merceği, etkileşim merceği olmak üzere üç merceğe aracılığıyla kavramsallaştırılmıştır. Söz konusu üç merceğin gücünü tek çerçevede bir araya getiren öğretmen kimliği kavramsallaştırması temel alınmalıdır (Li, 2016). Öğretmen kimliğinin, ontolojik merceği: Öğretmenlerin mesleki kimliğinde, içsel özelliklerin (saygı ve öz-imağ/öz algı vb.) bilgi ve değerlerin kendi kendine inşasının önemi vurgulayarak bireysel farklılıklara odaklanır (Wenger, 1998). Profesyonellik merceği: Öğretmenlerin mesleki kimliğinde, konu alanı, pedagoji, didaktik alanlarda uzmanlıklarını betimler ve öğretmenlerin profesyonel özelliklerini esas alır (Beijaard vd., 2000). Etkileşim merceği: Öğretmen kimliğini okul, eğitim ve politika vb. bağlamsal ve sosyal faktörlerin etkisi ile değişebilir olarak ifade eder (Li, 2016).

Day ve Kington Öğretmen Kimliği: Kimlik, kişisel, profesyonel ve konumlanmış boyutlar arasındaki etkileşimlerden oluşan bir bileşiktir. Her bileşik kimlik alt veya rakip kimliklerden oluşur ve söz konusu üç boyutun farklı kombinasyonlarından farklı öğretmen kimlikleri meydana gelmektedir. *Profesyonel boyut:* İyi bir öğretmenin ne olduğuna dair sosyal ve politik beklentileri ve öğretmenin eğitim ideallerini yansıtır. Öğretmenin iş yükünden, rol ve sorumluluklarından etkilenir. *Konumlanmış boyut:* Öğretmenin okul ve sınıf gibi okul içi sosyal bağlamlarından etkilenen kimlik boyutudur. *Kişisel Boyut:* Okul dışındaki yaşamda yer alan ve öğretmenin aile ve arkadaşlarından etkilenen kimlik boyutudur (Day ve Kington, 2008).

Mockler öğretmen kimliği modeli: Öğretmen kimliği, kişisel deneyimler, mesleki bağlamlar ve dış politik çevre bağlamlarının etkileşimi ile oluşur. Bununla beraber öğretmen kimliği, mesleki öğrenme, kişisel gelişim veya aktivist faaliyetlere kasıtlı katılımın bir sonucu olarak şekillenir. Öğretmen kimliğinin oluşumunda etkili olan bu temel alanlar birbiriyle sürekli, dönüşümlü ve değişken bir dinamik içinde çalışır. Her bir değişikliğin etkisi ve önemi durumsal ve bağlamsal katalizörlere bağlı olarak değişiklik gösterir (Mockler, 2011).

Chandran, Luli, Strano ve Post öğretmen kimliği modeli: Öğretmen kimliğinin öğretmenlerin bireysel, ilişkisel ve kolektif kimliklerinin dinamik etkileşimi sonucu oluştuğunu ileri sürmüştür.

Ayrıca başarılı öğretmen kimliği inşası için uygulama topluluğuna katılımın ve mesleki sosyalleşmenin oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir (Chandran, Luli, Strano ve Post, 2019).

Öğretmen kimliği boyutları

Öğretmen kimliğinin hangi boyutlardan oluştuğuna ilişkin çeşitli kombinasyonları inceleyen araştırmalar alan yazında mevcuttur. Söz konusu boyutlar, bir öğretmenin hem kişisel hem de bağlamsal faktörlerden etkilenen mesleki kimlik duygusunun göstergeleri olarak algılanmakta ve alanyazında sıklıkla öğretmen davranışı için önemli olarak tanımlanmaktadır (Toh, Ho, Riley ve Hoh, 2006; Watt ve Richardson, 2008). Mevcut çalışmanın da yer aldığı doktora tez araştırmasında (Aydın, 2022) öğretmen kimliğinin boyutlarını oluşturmak amacıyla literatürde yer alan ve bazıları aşağıda incelenen birçok araştırma incelenmiştir.

Kelchtermans öğretmen kimliği boyutları: Kelchtermans (1993), öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturan beş boyuta ulaşmıştır: Bunlar; benlik imajı, benlik saygısı, iş motivasyonu, görev algısı ve gelecek algısıdır.

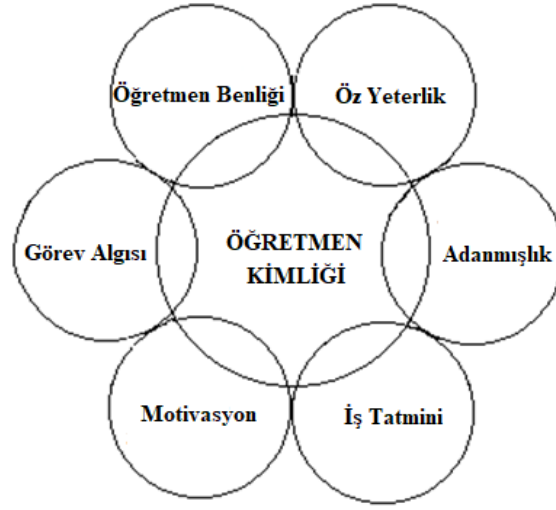
Canrinus öğretmen kimliği boyutları: Canrinus (2011), öğretmen kimliğinin etkileşim, motivasyon düzeyi, iş tatmini, mesleki bağlılık, öz-yeterlik ve inanç boyutlarından oluştuğunu ifade etmiştir. Söz konusu boyutları öğretmenlerin, öğretmenleri kimliklerine ilişkin algılarının göstergeleri ve mesleki kimliğin örtük yapısının temsili olarak görmüştür.

Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra öğretmen kimliği boyutları: Hanna vd., (2019), öğretmen kimliği boyutlarına genel bir bakış sağladıkları araştırmalarında öğretmen kimliğini: Öğretmen benliği, motivasyon, mesleki adanmışlık, öz-yeterlik, görev algısı ve iş tatmininden oluşan altı boyutlu bir yapı olarak ele almışlardır.

Mevcut araştırma öğretmen kimliği modelinin geliştirilmesi

Alanyazın ve Hanna vd. (2019) ait öğretmen kimliği araştırma raporu temel alınarak altı boyutlu bir öğretmen kimliği yapısı bu çalışmada oluşturulmuştur. Alanyazında öğretmen kimliği genel olarak ontolojik, profesyonellik, etkileşim bakış açılarından yalnızca biri ile sınırlandırılarak incelendiği için bu üç bakış açısının güçlü yanlarını birleştiren bir öğretmen kimliği kavramsallaştırılması gerekli hale gelmiştir (Li, 2016). Bu nedenle mevcut çalışmada söz konusu üç bakış açısının güçlü yanlarını içeren öğretmen kimliği modeli geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın da yer aldığı doktora tez araştırması (Aydın, 2022) sırasında geliştirilen, öğretmen kimliği modeli ve öğretmen kimliği ölçeği: Öğretmen benliği, öz-yeterlik, mesleki adanmışlık, iş tatmini, motivasyon ve görev algısı olmak üzere altı faktörden meydana gelmiştir. Şekil 11'de bu araştırmaya ait öğretmen kimliği modeline ait görsel yer almaktadır.



Şekil 1. Öğretmen kimliği Modeli (Aydın, 2022).

Öğretmen benlik algısı: Öğretmen benlik algısı, öğretmenlerin; sınıftaki eğitim-öğretim uygulamalarından, eğitim hakkındaki görüşlerinden, mesleki yansıtma ve öz değerlendirmelerinden meydana gelir (Zivkovic, 2013). Aynı zamanda öğretmen benliği, bir öğretmen olarak mesleki sorumluluklarını yerine getirmede ne kadar başarılıyım algısını da ifade eder (Kelchtermans, 1993). Bu nedenle öğretmen benliği, öğretmenlerin kendilerini nasıl gördüklerinden ve meslektaşları, öğrencileri gibi önem verdikleri kişiler tarafından nasıl görüldüklerine ilişkin algılardan etkilenir. Bu yüzden performans takdiri ve iş tatmini öğretmen benlikleri üzerinde etkilidir (Abu-Alruz ve Khasawneh, 2013; Friesen ve Besley, 2013; Kao ve Lin, 2015). Aynı zamanda öğretmen benliğinin, öz yeterlik ve motivasyon algılarından etkilendiği söylenebilir (Kelchtermans, 1993).

Öz-yeterlik: Öz-yeterlik, öğretmenlerin eğitim-öğretim görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için mevcut yeterlilik seviyelerine ilişkin inançları ve güvenlerini içeren öğretmen algılarıdır (Gibbs, 2003; Perera, Calkins ve Part, 2019). Öğretmen öz yeterliliği mesleki hedeflerden ve bu hedeflere ulaşmak için harcanan çabadan etkilenir (Perera, Maghsoudlou, Miller, McIlveen, Barber, Part ve Reyes, 2021). Ayrıca öz-yeterliğin öğrenci başarı düzeyinden, öğretmen motivasyon ve adanmışlık algılarından etkilendiği söylenebilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Adanmışlık: Mesleki adanmışlık, öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirme amacıyla gösterdikleri sürekli çaba ve zorluklara rağmen mesleğine, öğretmeye devam etme isteği olarak tanımlanabilir (Choi, Lee ve Tang, 2009). Adanmışlık düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin; mesleği önemseme, meslekte yeterli olma, öğretmenliğe devam etme (Day, Elliot ve Kington, 2005), öğrencileri için zaman ve mekân gözetmeksizin özverili davranma (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020) isteği daha fazla olur. Öğretmen adanmışlığının, iş tatmini ve motivasyon algılarından etkilendiği söylenebilir (Day, Elliot ve Kington, 2005; Hongying, 2007; Hong, 2010).

İş tatmini: İş tatmini, öğretmenlerin mesleklerine yönelik duydukları başarı ve doyum duygularını ifade eden olumlu veya olumsuz yargılar olarak tanımlanabilir (Hongying, 2007; Weiss, 2002). Öğretmenlik yapmanın yarattığı mutluluk, okuldaki çalışma koşulları, öğrenci başarısı ve mesleki motivasyon öğretmen iş tatmini üzerinde etkili faktörler olarak ifade edilebilir (Scott, Stone ve Dinham, 2001).

Motivasyon: Motivasyon, öğretmenlerin, eğitim-öğretim faaliyetlerini zevkle yapmalarını sağlayan, öğretmenleri mesleki olarak gelişmeye ve başarılı olmaya iten içsel bir güç olarak ifade edilebilir (Dörnyei, 2001b). İş tatmini, mesleki özerklik, olumlu meslektaş, yönetici ve öğrenci ilişkileri, kurumsal destek gibi çeşitli faktörler öğretmen motivasyonunu artıran faktörlerdir. Öğretmenin, mesleğinde yaşadığı istikrarsızlıklar, yüksek stres seviyeleri, ağır iş yükleri, düşük maaş ve kötü emeklilik koşulları gibi faktörler de öğretmen motivasyonunu düşüren faktörlerdir (Kyriacou ve Coulthard, 2000; Sharabyan, 2011).

Görev algısı: Öğretmenin görev algısı, mesleği için neler yapması gerektiğine, öğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair temel fikirler ve inançlarıdır (Hermans, Van Braak ve Van Keer, 2008; Kelchtermans, 2009). İyi bir öğretmen görev algısında mesleki sorumlulukları yerine getirmek, mesleki, kişisel ve sosyal kariyer gelişimi ve meslektaş işbirliği yer alabilir (Nevgi ve Löffström, 2015).

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algı düzeylerini ve öğretmen kimliklerinin, demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, branş, görev yapılan okul kademesi ve görev yapılan yerleşim yeri) göre değişimini incelemek amaçlanmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algı düzeyleri nedir?

Öğretmen kimlik algıları cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, branş, görev yapılan okul kademesi ve görev yapılan yerleşim yeri demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ile veri analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın modeli

Mevcut çalışmada tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli ile evren içinden seçilen örneklem üzerinde yapılan çalışmalar aracılığıyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin betimlemesi yapılır (Creswell, 2017).

Araştırmanın evreni ve örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin Batman iline ait, il merkezi, ilçeleri ve köylerinde yer alan okul öncesi ilkokul, ortaokul ve lise devlet eğitim kurumlarında görev yapan toplam 8834 öğretmen oluşturmuştur. Bu araştırma evreninde yer alan tüm öğretmenlere ulaşmak mümkün olmadığı için küme örnekleme yöntemi kullanılarak il merkezi, ilçeler ve köylerde görev yapan 875 öğretmene ulaşılarak araştırmanın örneklemi oluşturulmuştur.

Küme örnekleme yöntemi, araştırma evrenin ulaşılamayacak kadar geniş bir alanı kapsamaması durumunda evren benzer kümelerle ayrılır. Bu kümeler üzerinden araştırma örneklemi oluşturulur. Örneğin bu çalışmada olduğu gibi bir şehirdeki her bir okul küme ve aynı okulda eğitim veren öğretmenler küme üyeleri olarak tanımlanır (Baltacı, 2018; Creswell ve Clark, 2016; Tashakkori ve Teddlie, 2010). Araştırma sürecine katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Sürecine Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

| | Özellik | Sayı (N) | Yüzde (%) |
|-----------------------------|--------------------------------|----------|-----------|
| Cinsiyet | Kadın | 341 | 38.97 |
| | Erkek | 534 | 61.03 |
| Eğitim Düzeyi | Lisans | 733 | 83.77 |
| | Lisansüstü | 142 | 16.23 |
| | Okul Öncesi | 32 | 3.66 |
| Çalışılan okul kademesi | İlkokul | 195 | 22.29 |
| | Ortaokul | 323 | 36.91 |
| | Lise | 325 | 37.14 |
| Görev yapılan yerleşim yeri | İl merkezi | 647 | 73.94 |
| | İlçe | 144 | 16.46 |
| | Köy | 84 | 9.60 |
| Mesleki deneyim | 1-5 Yıl | 247 | 28.23 |
| | 6-10 Yıl | 234 | 26.75 |
| | 11-15 Yıl | 145 | 16.57 |
| | 16-20 Yıl | 134 | 15.31 |
| | 21 Yıl ve üzeri | 115 | 13.14 |
| Branş | Güzel sanatlar ve spor eğitimi | 76 | 8.69 |
| | Matematik ve fen bilimleri | 196 | 22.4 |
| | Mesleki eğitim | 101 | 11.54 |
| | PDR ve özel eğitim | 36 | 4.11 |
| | Temel eğitim | 197 | 22.52 |
| | Türkçe ve sosyal | 204 | 23.31 |
| | Yabancı dil | 65 | 7.43 |

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılım gösteren öğretmenlere ait demografik değişkenler görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin 341'inin kadın, 534'nün erkek olduğu; 733'ünün lisans, 142'sinin lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu; 32'sinin okul öncesi, 195'inin İlkokul, 323'ünün ortaokul ve 325'inin lise okul kademesinde görev yaptığı; 647'sinin il merkezinde, 144'nün ilçede ve 84'nün ise köy yerleşim yerinde görev yaptığı; 247'sinin 1-5 yıl, 234'nün 6-10 yıl, 145'inin 11-15 yıl,

134'ünün 16-20 yıl ve 115'inin ise 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip oldukları; 76'sının güzel sanatlar ve spor eğitimi, 196'sının matematik ve fen bilimleri, 101'inin mesleki eğitim, 36'sının pdr ve özel eğitim, 197'sinin temel eğitim (ilkokul ve anaokul), 204'ünün Türkçe ve sosyal, 65'inin yabancı dil eğitimi bölümlerinden mezun oldukları saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin, öğretmen kimliğine ilişkin algı düzeylerini belirlemek için betimsel İstatistikler, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Elde edilen ortalamalar “1-1.79=çok düşük”, “1.80-2.59=düşük”, “2.60-3.39=orta”, “3.40-4.19=yüksek” ve “4.20-5.00=çok yüksek” şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada yapılacak analizlerin seçimi için öncelikle ölçme aracından elde edilen puan dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde çarpıklık ve basıklık puanlarının -0.97 ile +0.80 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında yer alması nedeniyle verilerin normal dağılıma sahip olduğu anlaşılmış (Hair, Black, Babin, Anderson, ve Tatham, 2010) ve bu nedenle parametrik testlere başvurulmuştur. Bu doğrultuda ölçeklerden elde edilen puanların cinsiyete ve eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilişkisiz örneklem için t testi; okul kademesi, okulun bulunduğu yerleşim yeri, mesleki deneyim ve bransa göre değişip değişmediğini belirlemek için ise ANOVA kullanılmıştır. ANOVA sonrası anlamlı farklılık çıkması durumunda ikili karşılaştırmalar için post-hoc Bonferroni testine başvurulmuştur. Son olarak araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla öğretmen kimliği ölçme aracı için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Mevcut araştırmanın veri toplama aracı bu araştırmanın da yer aldığı doktora tez araştırması sırasında geliştirilen Öğretmen Kimliği Ölçeğidir (Aydın, 2022). Bu araştırmanın verileri Öğretmen Kimliği Ölçeği ile sınırlıdır.

Öğretmen kimliği ölçeği

Öğretmen kimliği ölçeği 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin altı farklı bölgesinde çeşitli illerde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise devlet okullarında görev yapan 850 öğretmenden veri toplanarak geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 425 öğretmen, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için farklı 425 öğretmen olmak üzere toplamda iki farklı örnekleme 850 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmen Kimliği Ölçeği (Aydın, 2022) beşli likert tipinde, 6 faktörden (Öğretmen Benlik Algısı, Motivasyon, Adanmışlık, Öz-Yeterlik, Görev Algısı ve İş Tatmini) ve 41 maddeden oluşmaktadır.

Öğretmen kimliği ölçeği faktör analiz sonuçları**Öğretmen Kimliği Ölçeği Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular (AFA, DFA)**

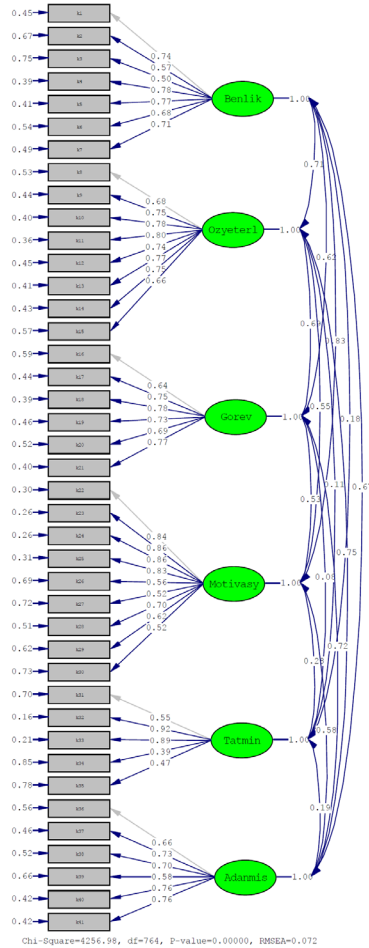
Açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirmek için Türkiyede altı farklı bölgede çeşitli illerden olmak üzere 425 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmen kimliği ölçeğinde başlangıçta 44 madde yer almıştır. AFA gerçekleştirilmeden önce ulaşılan örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett küresellik testi istatistiği değeri incelenmiştir. KMO değeri 0,943 ve Bartlett küresellik testi istatistik değeri 11384,245 (sd=946, $p<0,05$) olarak belirlenmiştir. KMO değerinin 0,60'dan daha büyük olması ve Bartlett testi sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermesi verinin faktör analizi için uygun olduğu anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2012). KMO değeri ve Bartlett istatistiği dikkate alındığında örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygun olduğu görülmüştür. Öğretmen Kimliği Ölçeğinin (Aydın,2022), faktör sayısının belirlenmesinde öz değer ve yamaç-birikinti (scree plot) grafiği dikkate alınmıştır. Bu çerçevede yapılan incelemeler öz-değeri 1'in üzerinde olan altı faktör olduğu ve yamaç-birikinti grafiğinin (scree plot) altıncı maddeden sonra düzleştiği görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen kimliği ölçeğinin altı faktörlü yapıdan oluştuğu söylenebilir. Ölçeğin dayandığı kuramsal temele de uygun olması nedeniyle altı faktörlü yapı üzerinde çalışılmıştır Faktör analizi yapılırken faktör yük değerleri 0.30'dan düşük olan maddeler analiz dışında bırakılarak faktör analizi yeniden yapılmıştır. Bu kapsamda faktör yük değerleri 0.30'dan düşük olan üç madde analiz dışında bırakılmış ve ölçek 41 maddeden oluşmuştur. Öğretmen kimliği ölçeği bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre, tüm maddeler için alt%27 ve üst%27 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu, dolayısıyla maddelerin ayırt edici olduğu görülmüştür ($p<.01$). Ayrıca ölçeğe ait madde-ölçek korelasyonlarının 0.285 ile 0.737 arasında değiştiği ve bulunan değerlerin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.01$). Öğretmen kimliği ölçeğinden elde edilen ölçümlerin geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. İlk olarak birinci düzey DFA analizi yapılmış ve kestirilen uyum değerleri Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen kimliği ölçeğine ilişkin test edilen modele ait uyum değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir (Browne ve Cudeck, 1992). Model veri uyum ölçütlerinden GFI ve AGFI değerlerinin iyi uyuma işaret etmemelerinin çok değişkenli normalliğin sağlanmamasından kaynaklandığı ve bu değerler yerine model veri uyum ölçütlerinden CFI ve NNFI değerlerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir (Cheung ve Rensvold, 2002).

Tablo 2. Öğretmen kimliği ölçeğinin birinci düzey DFA testi için kestirilen değerler ve uyum indekslerinin eşik değerleri

| Uyum İndeksleri | İyi Uyum | Kabul Edilebilir Uyum | Kestirimler |
|------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| S-B χ^2 /sd | $0 \leq \chi^2/sd < 2$ | $2 \leq \chi^2/sd \leq 5$ | 4 256.98/764 =5.57 |
| RMSEA(%90GA) | $0 \leq RMSEA < 0.05$ | $0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$ | 0.072 (0.070-0.074) |
| NNFI | $0.95 \leq NNFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq NNFI < 0.95$ | 0.96 |
| NFI | $0.95 \leq NFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq NFI < 0.95$ | 0.95 |
| CFI | $0.95 \leq CFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq CFI < 0.95$ | 0.96 |

| | | | |
|------|----------------------------|----------------------------|-------|
| GFI | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq GFI < 0.95$ | 0.77 |
| AGFI | $0.95 \leq AGFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq AGFI < 0.95$ | 0.74 |
| SRMR | $0 \leq SRMR < 0.05$ | $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$ | 0.089 |

Test edilen modele ilişkin şekilsel gösterim Şekil 1’de verilmiştir. Şekil 1 incelendiğinde, birinci düzey DFA analizinde ölçme aracının maddelerinin faktör yükleri ($\lambda=0.39-0.92$ aralığında) ve hata varyans değerlerinin ($\epsilon=0.16-0.85$ aralığında) olduğu görülmektedir. Faktör yükü ve hata varyans değerleri incelendiğinde tüm maddenin kabul edilebilir değerlere sahip olduğu ve ölçme aracının yerel model veri uyumunun yeterli olduğu görülmektedir. Ayrıca genel model veri uyumu sağlandığından ölçme aracının yeterli uyuma sahip olduğu ve yapı geçerliğinin sağlandığı kabul edilmiştir. Şekil 1’deki faktörler arasındaki korelasyon incelendiğinde yüksek bir ilişkinin olduğu görüldüğünden altı faktör tek bir yapı altında olacak şekilde ikinci düzey DFA modeli test edilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen kimliği ölçeğinin faktör yapısına ilişkin tanımlanan ölçme modeli (standartlaştırılmış çözümler)

Öğretmen kimliği ölçeği birinci düzey DFA modeli test edilip doğrulandıktan sonra ikinci düzey için model test edilmiş ve test edilen modele ilişkin uyum değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen kimliği ölçeğinin ikinci düzey DFA için kestirilen değerler ve uyum indekslerinin eşik değerleri

| Uyum İndeksleri | İyi Uyum | Kabul Edilebilir Uyum | Kestirimler |
|------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| S-B χ^2 /sd | $0 \leq \chi^2/sd < 2$ | $2 \leq \chi^2/sd \leq 5$ | 4 557.54/773 =5.90 |
| RMSEA(%90GA) | $0 \leq RMSEA < 0.05$ | $0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$ | 0.075 (0.073-0.077) |
| NNFI | $0.95 \leq NNFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq NNFI < 0.95$ | 0.96 |
| NFI | $0.95 \leq NFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq NFI < 0.95$ | 0.95 |
| CFI | $0.95 \leq CFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq CFI < 0.95$ | 0.96 |
| GFI | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq GFI < 0.95$ | 0.76 |
| AGFI | $0.95 \leq AGFI \leq 1.00$ | $0.90 \leq AGFI < 0.95$ | 0.73 |
| SRMR | $0 \leq SRMR < 0.05$ | $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$ | 0.096 |

Tablo 3 incelendiğinde, model veri uyumunun birinci düzey DFA'ya göre daha iyi olmadığı ama kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmen kimliği ölçeğinin altı faktörünün tek bir yapıda temsil edilebileceği görülmektedir (Browne ve Cudeck, 1992).

Araştırma kapsamında geliştirilen öğretmen kimliği ölçeğine ait istatistiksel değerleri incelendiğinde ölçek maddelerinin tümünün kabul edilebilir değerlere sahip olduğu ve genel model veri uyumu sağlanmasından ötürü ölçme aracının yeterli uyuma sahip olduğu ve yapı geçerliğinin sağlandığı tespit edilmiştir. Ölçek faktörleri arasındaki korelasyon incelendiğinde yüksek bir ilişkinin olduğu ve altı faktörün tek bir yapı altında olacak şekilde öğretmen kimliği ölçeğini temsil edilebileceği görülmüştür. Sonuç olarak araştırma kapsamında geliştirilen öğretmen kimliği ölçeğine ait ölçümlerin geçerli olduğu kanıtlanmış ve ölçme aracına ait söz konusu boyutların tek bir yapıda temsil edilebileceğine ait başlangıç teorisi doğrulanmıştır.

Ölçek güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular

Öğretmen kimliği ölçeği güvenilirlik analizleri için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) cronbach alfa güvenilirlik katsayıları incelenmiştir.

AFA ve DFA için belirlenen faktörlere ait cronbach alfa güvenilirlik katsayısı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde AFA ve DFA için toplanan veri setleri üzerinden hesaplanan iç tutarlık katsayılarının; öğretmen benliği faktörü için 0.86 ve 0.83; öz-yeterlik faktörü için 0.89 ve 0.87; görev algısı faktörü için 0.85 ve 0.82; motivasyon faktörü için 0.91 ve 0.90; iş tatmini faktörü için 0.78 ve 0.82; mesleki adanmışlık faktörü için 0.87 ve 0.85 ölçek toplamı için 0.942 ve 0.946 olduğu görülmektedir. Hesaplanan Cronbach alfa değerleri 0.70'den büyük olduğu için ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulatoryıcı Faktör Analizi (DFA) Cronbach Alfa Değerleri

| Faktör | Madde Sayısı | Cronbach alfa (AFA) | Cronbach alfa (DFA) (DFA) |
|---------------------------------------|--------------|---------------------|------------------------------|
| Öğretmen Benliği | 7 | 0.86 | 0.83 |
| Öz-Yeterlik | 8 | 0.89 | 0.87 |
| Görev Algısı | 6 | 0.85 | 0.82 |
| Motivasyon | 9 | 0.91 | 0.90 |
| İş Tatmini | 5 | 0.78 | 0.82 |
| Mesleki Adanmışlık | 6 | 0.87 | 0.85 |
| Öğretmen Kimliği Ölçeği Toplam | 41 | 0.94 | |
| Öğretmen Kimliği Ölçeği Toplam | 41 | 0.942 | 0.946 |

Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin, Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

| Ölçek | N | \bar{X} | S. Sapma | Min. | Max. | Çarp. | Bas. |
|--------------------------------|------------|----------------------|--------------|------------|------------|--------------|--------------|
| Öğretmen benliği | 875 | 31,02 (4,43) | 3,39 | 19 | 35 | -0,74 | 0,07 |
| Öz yeterlik | 875 | 34,57 (4,32) | 4,06 | 23 | 40 | -0,33 | -0,61 |
| Görev algısı | 875 | 26,64 (4,44) | 2,93 | 18 | 30 | -0,52 | -0,45 |
| Motivasyon | 875 | 37,68 (4,19) | 5,79 | 18 | 45 | -0,66 | -0,09 |
| İş tatmini | 875 | 15,67 (3,13) | 4,25 | 5 | 25 | 0,19 | -0,35 |
| Mesleki adanmışlık | 875 | 25,55 (4,26) | 3,11 | 16 | 30 | -0,39 | -0,35 |
| Öğretmen kimliği toplam | 875 | 171,12 (4,17) | 17,83 | 116 | 205 | -0,30 | -0,20 |

Tablo 5’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen kimliği puanlarına ait basıklık ve çarpıklık değerleri göz önüne alındığından bu değerlerin -2 ile +2 arasında olduğu başka deyişle normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bulgulardan yola çıkılarak 5’li likert tipinde bir ölçeğe ait madde aralık değer tablosuna göre öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık boyutları ile öğretmen kimliği toplam puanlarının yüksek düzeyde olduğu ve buna bağlı olarak öğretmen kimliği algılarının da yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin iş tatmini boyutuna ait puanların ve bunlara bağlı olarak iş tatmini öğretmen algılarının da orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin, öğretmen kimlik algıları çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan okul kademesi, görev yapılan yerleşim yeri, mesleki deneyim ve brans) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan İlişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| T Testi | Grup | N | Ortalama | sd | t | p |
|-------------------------|-------|-----|----------|-----|-------|-------|
| Öğretmen benliği | Erkek | 534 | 30,89 | 873 | -1,43 | 0,15 |
| | Kadın | 341 | 31,22 | | | |
| Öz yeterlik | Erkek | 534 | 34,75 | 873 | 1,62 | 0,11 |
| | Kadın | 341 | 34,30 | | | |
| Görev algısı | Erkek | 534 | 26,46 | 873 | -2,21 | 0,03* |
| | Kadın | 341 | 26,91 | | | |
| Motivasyon | Erkek | 534 | 37,50 | 873 | -1,11 | 0,27 |
| | Kadın | 341 | 37,95 | | | |
| İş tatmini | Erkek | 534 | 15,77 | 873 | 0,88 | 0,38 |
| | Kadın | 341 | 15,51 | | | |
| Mesleki adanmışlık | Erkek | 534 | 25,70 | 873 | 1,80 | 0,07 |
| | Kadın | 341 | 25,31 | | | |
| Öğretmen kimliği toplam | Erkek | 534 | 171,07 | 873 | -0,10 | 0,92 |
| | Kadın | 341 | 171,19 | | | |

Tablo 6’da yer alan İlişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin görev algısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine olacak biçimde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Başka bir ifadeyle kadın öğretmenlerin görev algısı puanları erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak, Tablo 6’da yer alan diğer İlişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin; öğretmen benliği, öz yeterlik, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Başka bir deyişle, kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen benliği, öz yeterlik, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan İlişkisiz Örneklem için t Testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| T Testi | Grup | N | Ortalama | sd | t | p |
|-------------------------|------------|-----|----------|-----|-------|------|
| Öğretmen benliği | Lisans | 733 | 31,04 | 873 | 0,37 | 0,71 |
| | Lisansüstü | 142 | 30,92 | | | |
| Öz yeterlik | Lisans | 733 | 34,59 | 873 | 0,24 | 0,81 |
| | Lisansüstü | 142 | 34,50 | | | |
| Görev algısı | Lisans | 733 | 26,68 | 873 | 0,95 | 0,34 |
| | Lisansüstü | 142 | 26,42 | | | |
| Motivasyon | Lisans | 733 | 37,79 | 873 | 1,33 | 0,18 |
| | Lisansüstü | 142 | 37,08 | | | |
| İş tatmini | Lisans | 733 | 15,78 | 873 | 1,83 | 0,07 |
| | Lisansüstü | 142 | 15,07 | | | |
| Mesleki adanmışlık | Lisans | 733 | 25,53 | 873 | -0,33 | 0,74 |
| | Lisansüstü | 142 | 25,63 | | | |
| Öğretmen kimliği toplam | Lisans | 733 | 171,41 | 873 | 1,09 | 0,28 |
| | Lisansüstü | 142 | 169,63 | | | |

Tablo 7'de yer alan İlişkisiz Örneklemeler için t Testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden aldıkları puanların eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Diğer bir ifadeyle, lisans mezunu olan öğretmenler ile lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini ve mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| ANOVA | Varyans kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p | Fark |
|------------------|-----------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|------|
| Öğretmen benliği | Gruplar arası | 27,25 | 3 | 9,08 | 0,79 | 0,50 | --- |
| | Gruplar içi | 10034,46 | 871 | 11,52 | | | |
| | Toplam | 10061,71 | 874 | | | | |
| Öz yeterlik | Gruplar arası | 50,64 | 3 | 16,88 | 1,02 | 0,38 | --- |
| | Gruplar içi | 14351,35 | 871 | 16,48 | | | |
| | Toplam | 14402,00 | 874 | | | | |
| Görev algısı | Gruplar arası | 49,93 | 3 | 16,64 | 1,94 | 0,12 | --- |
| | Gruplar içi | 7456,78 | 871 | 8,56 | | | |
| | Toplam | 7506,70 | 874 | | | | |
| Motivasyon | Gruplar arası | 141,67 | 3 | 47,22 | 1,41 | 0,24 | --- |
| | Gruplar içi | 29119,80 | 871 | 33,43 | | | |
| | Toplam | 29261,47 | 874 | | | | |

| | | | | | | | |
|--------------------------------|---------------|-----------|-----|--------|------|------|-----|
| <i>İş tatmini</i> | Gruplar arası | 120,21 | 3 | 40,07 | 2,23 | 0,08 | --- |
| | Gruplar içi | 15658,35 | 871 | 17,98 | | | |
| | Toplam | 15778,56 | 874 | | | | |
| <i>Mesleki adanmışlık</i> | Gruplar arası | 14,25 | 3 | 4,75 | 0,49 | 0,69 | --- |
| | Gruplar içi | 8418,53 | 871 | 9,67 | | | |
| | Toplam | 8432,78 | 874 | | | | |
| Öğretmen kimliği toplam | Gruplar arası | 79,09 | 3 | 26,36 | 0,08 | 0,97 | --- |
| | Gruplar içi | 277859,79 | 871 | 319,01 | | | |
| | Toplam | 277938,88 | 874 | | | | |

Tablo 8'de yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden aldıkları puanların görev yapılan okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Diğer bir ifadeyle okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| ANOVA | Varyans kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p | Fark |
|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|------|
| <i>Öğretmen benliği</i> | Gruplar arası | 16,67 | 2 | 8,33 | 0,32 | 0,73 | --- |
| | Gruplar içi | 10045,04 | 872 | 11,52 | | | |
| | Toplam | 10061,71 | 874 | | | | |
| <i>Öz yeterlik</i> | Gruplar arası | 95,38 | 2 | 47,69 | 0,66 | 0,52 | --- |
| | Gruplar içi | 14306,61 | 872 | 16,41 | | | |
| | Toplam | 14402,00 | 874 | | | | |
| <i>Görev algısı</i> | Gruplar arası | 8,62 | 2 | 4,31 | 0,49 | 0,61 | --- |
| | Gruplar içi | 7498,08 | 872 | 8,60 | | | |
| | Toplam | 7506,70 | 874 | | | | |
| <i>Motivasyon</i> | Gruplar arası | 32,75 | 2 | 16,37 | 0,72 | 0,49 | --- |
| | Gruplar içi | 29228,72 | 872 | 33,52 | | | |
| | Toplam | 29261,47 | 874 | | | | |
| <i>İş tatmini</i> | Gruplar arası | 28,54 | 2 | 14,27 | 2,91 | 0,06 | --- |
| | Gruplar içi | 15750,02 | 872 | 18,06 | | | |
| | Toplam | 15778,56 | 874 | | | | |
| <i>Mesleki adanmışlık</i> | Gruplar arası | 3,63 | 2 | 1,81 | 0,50 | 0,61 | --- |
| | Gruplar içi | 8429,15 | 872 | 9,67 | | | |
| | Toplam | 8432,78 | 874 | | | | |
| Öğretmen kimliği toplam | Gruplar arası | 601,59 | 2 | 300,80 | 0,49 | 0,61 | --- |
| | Gruplar içi | 277337,28 | 872 | 318,05 | | | |
| | Toplam | 277938,88 | 874 | | | | |

Tablo 9'da yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden aldıkları puanların görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Başka bir ifadeyle, köy, ilçe ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin; öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların mesleki deneyim değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| ANOVA | Varyans kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p | Fark |
|-------------------------|-----------------|-----------------|-----|--------------------|------|-------|--|
| Öğretmen benliği | Gruplar arası | 39,21 | 4 | 9,80 | 0,85 | 0,49 | --- |
| | Gruplar içi | 10022,49 | 870 | 11,52 | | | |
| | Toplam | 10061,71 | 874 | | | | |
| Öz yeterlik | Gruplar arası | 141,20 | 4 | 35,30 | 2,15 | 0,07* | 0-5<16-20 0-5<21 ve üzeri |
| | Gruplar içi | 14260,80 | 870 | 16,39 | | | |
| | Toplam | 14402,00 | 874 | | | | |
| Görev algısı | Gruplar arası | 9,77 | 4 | 2,44 | 0,28 | 0,89 | --- |
| | Gruplar içi | 7496,93 | 870 | 8,62 | | | |
| | Toplam | 7506,70 | 874 | | | | |
| Motivasyon | Gruplar arası | 211,63 | 4 | 52,91 | 1,58 | 0,18 | --- |
| | Gruplar içi | 29049,84 | 870 | 33,39 | | | |
| | Toplam | 29261,47 | 874 | | | | |
| İş tatmini | Gruplar arası | 172,39 | 4 | 43,10 | 2,40 | 0,05* | 16-20<21 ve üzeri 11-15<21 ve üzeri |
| | Gruplar içi | 15606,16 | 870 | 17,94 | | | |
| | Toplam | 15778,56 | 874 | | | | |
| Mesleki adanmışlık | Gruplar arası | 22,85 | 4 | 5,71 | 0,59 | 0,67 | --- |
| | Gruplar içi | 8409,93 | 870 | 9,67 | | | |
| | Toplam | 8432,78 | 874 | | | | |
| Öğretmen kimliği toplam | Gruplar arası | 713,39 | 4 | 178,35 | 0,56 | 0,69 | --- |
| | Gruplar içi | 277225,49 | 870 | 318,65 | | | |
| | Toplam | 277938,88 | 874 | | | | |

Tablo 10'da yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik ve iş tatmini puanlarının mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Öz yeterlik puanlarındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testleri sonucunda 16-20 yıl arasında veya 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İş tatmini puanlarındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc testleri sonucunda ise 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin iş tatmini puanlarının 16-20 ve 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, Tablo 10'da yer alan

diğer ANOVA sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin, öğretmen benliği, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanlarının mesleki deneyim süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Başka bir deyişle mesleki deneyim süresi fark etmeksizin öğretmenlerin; öğretmen benliği, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları benzerlik göstermektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Öğretmen Kimliği Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| ANOVA | Varyans kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p | Fark |
|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|------|
| <i>Öğretmen benliği</i> | Gruplar arası | 55,20 | 6 | 9,20 | 0,80 | 0,57 | --- |
| | Gruplar içi | 9960,75 | 862 | 11,56 | | | |
| | Toplam | 10015,96 | 868 | | | | |
| <i>Öz yeterlik</i> | Gruplar arası | 25,43 | 6 | 4,24 | 0,26 | 0,96 | --- |
| | Gruplar içi | 14272,14 | 862 | 16,56 | | | |
| | Toplam | 14297,58 | 868 | | | | |
| <i>Görev algısı</i> | Gruplar arası | 61,23 | 6 | 10,20 | 1,19 | 0,31 | --- |
| | Gruplar içi | 7395,20 | 862 | 8,58 | | | |
| | Toplam | 7456,43 | 868 | | | | |
| <i>Motivasyon</i> | Gruplar arası | 223,01 | 6 | 37,17 | 1,11 | 0,36 | --- |
| | Gruplar içi | 28949,20 | 862 | 33,58 | | | |
| | Toplam | 29172,21 | 868 | | | | |
| <i>İş tatmini</i> | Gruplar arası | 99,67 | 6 | 16,61 | 0,92 | 0,48 | --- |
| | Gruplar içi | 15545,04 | 862 | 18,03 | | | |
| | Toplam | 15644,70 | 868 | | | | |
| <i>Mesleki adanmışlık</i> | Gruplar arası | 16,89 | 6 | 2,81 | 0,29 | 0,94 | --- |
| | Gruplar içi | 8374,38 | 862 | 9,72 | | | |
| | Toplam | 8391,27 | 868 | | | | |
| Öğretmen kimliği toplam | Gruplar arası | 1484,17 | 6 | 247,36 | 0,77 | 0,59 | --- |
| | Gruplar içi | 275206,09 | 862 | 319,26 | | | |
| | Toplam | 276690,26 | 868 | | | | |

Tablo 11'de yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen kimliğinden aldıkları puanların branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Başka bir deyişle, hangi branşta olduğu fark etmeksizin öğretmenlerin; öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanları benzerlik göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algı düzeyleri araştırılmıştır.

Öğretmen kimliği ölçeği genelinden alınan puanlara ait betimsel istatistikler göz önüne alındığında öğretmenlerin, öğretmen kimliği algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen kimliğinin; öğretmen benlik algısı, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık faktör puanlarının yüksek düzeyde olduğu göz önüne alındığında bu faktörlere ait öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algılarının yüksek düzeyde tespit edilmesi araştırmaya katılan öğretmenlerin; öğretme kültürlerinin, mesleki özellikleri benimseme düzeylerinin (Beijaard vd., 2004) ve mesleki kimlik gelişimlerinin yüksek düzeyde olduğunu söylenebilir (Brooke, 1994).

Öğretmenlerin, öğretmen kimliklerine ilişkin algılarının mevcut araştırmada yüksek düzeyde tespit edilmesi alanyazındaki çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Eğmir ve Erdem (2021), 505 öğretmen adayıyla; Karatepe ve Akay (2020), 440 öğretmen adayıyla; Çelik ve Kalkan (2019), 1.079 öğretmen adayıyla; Eğmir ve Çelik (2019), 324 öğretmen adayıyla yürüttükleri araştırma sonucunda öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarını yüksek düzeyde tespit etmişlerdir. Ayrıca Babanoğlu ve Ağçam (2019), İngilizce öğretmeni adaylarıyla; Koca (2016), müzik öğretmeni adaylarıyla; Uluyol ve Şahin (2018), 360 pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayıyla yürüttükleri araştırma sonucunda meslek öncesi öğretmen kimlik algılarını yüksek seviyede tespit etmişlerdir. Belirtilen alanyazın çalışmalarından yola çıkılarak mevcut araştırma bulgularının alanyazın çalışmaları tarafından desteklendiği söylenebilir.

Mevcut araştırmada öğretmen kimliği iş tatmini faktör puanlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. İş tatminine ait öğretmen algılarının da orta düzeyde olduğu bulgusundan hareketle öğretmenlerin, mevcut araştırma iş tatmini faktörüne ait maddelerde yer alan: Mesleğin çalışma süresinden, iş yükünden, maddi getirisinden, mesleğin sağladığı sigorta, emeklilik vb. olanaklardan, okulun fiziki koşullarından yeterince memnun olmadıkları ve bu nedenle yüksek iş tatmini yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Alanyazın çalışmalarında öğretmenlerin mesleklerine ait çalışma koşulları, sosyo-ekonomik getiriler gibi çeşitli faktörlerden memnun olmamalarından ötürü öğretmen iş tatmin düzeylerinin düşük olduğu yer bulmuştur. Örneğin, Yavuz ve Karadeniz (2009), öğretmenlerin elde ettikleri maaş miktarı, çalışma koşulları, terfi imkanları, araç gereç imkanları, sosyal imkanlar gibi faktörlerin öğretmenlerin iş tatmini üzerinde etkili olduğunu ve söz konusu faktörlerin yetersiz olması durumunda düşük öğretmen iş tatminin yaşandığını belirlemiştir. Soyer, Yusuf ve Kale (2009) araştırmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin düşük seviyede olduğunu saptamıştır. Soyer, Yusuf ve Kale (2009) öğretmenlerin, ücret, terfi imkânı, takdir edilme gibi konularda işlerinde tatminsizlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Wolpin, Burke ve Greenglass (1991), öğretmen iş yükünün artmasının, sınıf mevcutlarının fazlalığının ve mesleğin sosyo-ekonomik yeterliliklerinin düşük olması nedeniyle öğretmenlerin mesleklerinde tatminsizlik yaşadıklarını saptamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin, öğretmen kimlik algıları cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, brans, görev yapılan okul kademesi, görev yapılan yerleşim yeri demografik değişkenlerine göre incelenmiştir.

Öğretmenlerin, öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda öğretmen kimliği faktörlerinden sadece görev algısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin; öğretmen benliği, öz yeterlik, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık faktörleri ve öğretmen kimliği toplam puanları diğer bir deyişle görev algısı faktörü hariç tüm öğretmen kimliği puanları kadın ve erkek öğretmenler için benzerlik göstermiş ve anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Benzer şekilde Babanoğlu ve Ağçam (2019) ile Uluyol ve Şahin (2018) alanyazında yer alan araştırmalarında öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlik algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin, görev algısı puanlarının kadın öğretmenler lehine farklılaştığı mevcut araştırma bulgusu alanyazın tarafından desteklenmektedir. Örneğin, Karatepe ve Akay (2020); Alptekin-Yolcu, (2018); Karali, (2018); Çelik ve Kalkan, (2019); Eğmir ve Çelik (2019); Friesen ve Besley (2013) ve Zemblyas (2003) meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının kadın öğretmen adayları lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Kadın öğretmenler lehine çıkan bu farklılaşmanın ortak nedeni olarak toplumda var olan kanılar ve düşünceler olduğu alanyazında yer bulmuştur. Örneğin toplumda var olan kadınların öğretmenlik mesleğine daha uygun olduğu kanısının (Gökçen ve Büyükgöze-Kavas, 2018; Sayılan, 2012) ve kadınlar için öğretmenlik ideal meslektir düşüncesinin (Haskan-Avcı, Tozar, Hasret, Yiğit ve Özdemir, 2019; Esen, 2007; Esen ve Bağlı, 2002) öğretmenlerce içselleştirilerek öğretmen kimliği algıları üzerinde etki yaratmış olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin, öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda lisans eğitim düzeyinde olan öğretmenler ile lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin, öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanlarının benzer olduğu ve öğretmen kimliği algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Eğitim düzeyi değişkeninin öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma yaratmamasının nedeni olarak, lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin lisansüstü eğitim kazanımlarını aktaracak yeterli okul koşullarına sahip olamamasının veya olası olumsuz okul iklimi faktörlerinin neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde Başer, Narlı ve Günhan (2010) lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisansüstü eğitim kazanımlarını öğrencilere aktarmaya çalıştıklarını ama sınıfların kalabalığından, materyal eksikliğinden, yöneticilerin olumsuz tutumundan dolayı öğretmenlerin lisansüstü eğitiminin sağladığı katkıları gerçek okul koşullarında yansıtmaya imkânı bulamadıklarını saptamıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin, öğretmen benliği,

öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık olmak üzere tüm faktör ve öğretmen kimliği toplam puanlarının benzer olduğu, görev yapılan okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin, öğretmen kimliği algılarının farklılık göstermediği saptanmıştır. Alan yazında öğretmen kimliğine ait faktörlerin görev yapılan okul kademesi değişkenine göre değişimini ele alan araştırmalar benzer sonuçlara ulaşmıştır. Örneğin Akın (2006), öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılık göstermediğini saptamıştır. Benzer şekilde Gözükara (2021), öğretmenlerin motivasyon algılarının görev yapılan okul kademesi değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda köy, ilçe ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık alt boyutları ve öğretmen kimliği toplam puanlarının benzer olduğu ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır. Benzer şekilde Akçil ve Oğuz (2015), görev yapılan okul yerleşim yeri değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların mesleki deneyim değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda mesleki deneyim değişkenin öğretmenlerin; öğretmen benliği, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık alt boyutları ve öğretmen kimliği toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı ama öz yeterlik ve iş tatmini puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı saptanmıştır. Mesleki deneyimi 16-20 yıl arasında veya 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin öz-yeterlik puanlarının 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 21 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin iş tatmini puanlarının 16-20 ve 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin iş tatmini puanlarının 16-20 ve 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek belirlenmesi, 16-20 veya 21 yıl üzerinde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik puanlarının 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde tespit edilmesi olağan bir sonuç olarak görülebilir. Çünkü, mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmede daha fazla zorlanabileceği ve iş tatminlerin daha düşük olabileceği düşünülmektedir. Çünkü, öğretmen mesleki öz-yeterliği, öğrenme sürecinde öğrencilerin oluşabilecek günlük problemleri ile başa çıkma, problem çözme ve başka zorluklarla yüzleşebilme gibi öğretmen yeteneklerinin güvencesidir (Staples, Hulland ve Higgins, 1999). Bu nedenle, 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip yeni mezun öğretmenlerin yüksek mesleki öz-yeterlik algılarına sahip olabilmeleri için mesleklerini belli bir süre icra etmeleri gerekebilir. Öğretmenin bu güvenceleri edinme ve eğitim sürecine dahil olan ilişkileri düzenleme, örgütsel görevleri yerine getirme, organizasyon ve politik ve sosyal süreçleri yürütme yeteneklerini edinmesi belli bir zamanı yani mesleki deneyimi gerektirmektedir (Li, 2016; Friedman ve Kass, 2002). Alanyazında öğretmen kimliği algılarının mesleki deneyim değişkenine göre değişimini inceleyen araştırmalara ulaşamadığı için öğretmen kimliği faktörlerinin mesleki deneyim değişkenine göre değişimini ele alan araştırmalar incelenmiştir. Örneğin, Gözükara, (2021), öğretmenlerin, motivasyon düzeylerinin

mesleki deneyim değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının mesleki deneyim değişkenine göre değişmediği bir çok çalışmada tespit edilmiştir (Bkz. Akçıl ve Oğuz 2015; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer 2009).

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeğinden elde ettikleri puanların branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi sonucunda hangi branşta olduğu fark etmeksizin öğretmenlerin; öğretmen benliği, öz yeterlik, görev algısı, motivasyon, iş tatmini, mesleki adanmışlık ve öğretmen kimliği toplam puanlarının benzer olduğu başka bir ifadeyle branş değişkeninin öğretmen kimliği üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı söylenebilir. Branş değişkenine bağlı olarak öğretmen kimliği algılarını inceleyen yeterince çalışmaya ulaşamadığı için tek branş bazında öğretmen kimliği algılarını değerlendiren alanyazın çalışmaları incelenmiş ve bu çalışmaların tümünde öğretmen kimliği algılarının yüksek düzeyde olduğu ve branş değişkeninin öğretmen kimliği algılarında anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiş ve mevcut araştırma bulguları desteklenmiştir. Buna göre İngilizce branşındaki öğretmen adaylarının (Babanoğlu ve Ağçam, 2019), sınıf öğretmeni branşındaki öğretmen adaylarının (Küçükaydın ve Gökbulut, 2019), sosyal bilgiler branşındaki öğretmen adaylarının (Karali, 2018), beden eğitimi branşındaki öğretmen adaylarının (Kozak, Certel, Bahadır ve Çelik, 2020) öğretmen kimliği algıları yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Söz konusu alanyazın çalışmalarından yola çıkılarak farklı branşların öğretmen kimliği algılarında farklılaşma yaratmayabildiği ve mevcut araştırma bulgularının desteklediği söylenebilir.

Sonuç

Bu araştırma sonucunda: Öğretmenlerin, öğretmen kimliği algıları yüksek düzeyde saptanmıştır. Ayrıca öğretmen kimliğine ait öğretmen benliği, görev algısı, motivasyon, mesleki adanmışlık algıları yüksek düzeyde saptanmıştır. Sadece öğretmen kimliğine ait iş tatmini algıları orta düzeyde saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak öğretmenlerin, bu çalışmada kullanılan öğretmen kimliği ölçeği iş tatmini faktörüne ait maddelerde yer alan: Mesleğin çalışma süresinden, iş yükünden, maddi getirisinden, mesleğin sağladığı sigorta, emeklilik vb. olanaklardan, okulun fiziki koşullarından yeterince memnun olmadıkları ve bu nedenle orta düzeyde iş tatmini yaşadıkları ifade edilebilir.

Öğretmen kimliği algıları üzerinde etkileri araştırılan, eğitim düzeyi, okul kademesi, görev yapılan yerleşim yeri, branş, demografik değişkenlerinin öğretmen kimliği üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı ancak cinsiyet ve mesleki deneyim değişkenlerinin anlamlı farklılıklar yarattığı saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni, öğretmen kimliği görev algısı faktörüne ait algılarda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Bu sonuçtan hareketle, öğretmen kimliği ölçeği görev algısı faktöründe yer alan: Öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal-duygusal gelişimlerini sağlama, ilgi, ihtiyaçlarına cevap verme, düşünme becerilerini geliştirme, program değerlerini edindirme ve derslere eksiksiz hazırlanma hususlarında kadın öğretmenlerin başarı algılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Mesleki deneyim değişkeni, öğretmen kimliği öz yeterlik ve iş tatmini algılarında deneyimi fazla olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Bu sonuçtan hareketle, öğretmen kimliği ölçeği öz yeterlik faktöründe yer alan: Öğrencilerin; bireysel

farklılıklarını dikkate alma, derse etkin katılımlarını sağlayabilme, etkili iletişim kurabilme, ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetini sağlayabilme konularında ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini etkin kullanma, olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilme, sorunları sınıf düzenini bozmadan çözebilme, farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanabilme hususlarında deneyimli öğretmenlerin başarı algılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin öğretmen kimliği ölçeği iş tatmini faktöründe yer alan: İş yükü, maaş, sigorta, emeklilik, okul fiziki koşulları gibi öğretmenlik mesleğine ait çeşitli konularında daha iyimser algılara sahip oldukları söylenebilir.

Öneriler

Mevcut araştırmada öğretmen kimliğine ait iş tatmini algılarının orta düzeyde saptanmasından hareketle bu araştırmada kullanılan öğretmen kimliği ölçeği iş tatmini faktörü maddelerinde yer alan; iş yükü, maaş, sigorta, emeklilik, okul fiziki koşulları gibi öğretmenlik mesleğine ait çeşitli konularda iyileştirici düzenlemeler yapılması önerilebilir. Mevcut araştırmada mesleki deneyimleri yüksek olan öğretmenlerin; öz yeterlik ve iş tatmini algılarının daha yüksek çıkmasından hareketle mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin tecrübesi daha az olan öğretmenlere destek olabileceği okul içi destek gruplarının kurulması önerilebilir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Etik Kurulunun 22.10.2021 tarih ve-117868 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Abu-Alruz, J. ve Khasawneh, S. (2013). Professional identity of faculty members at higher education institutions: A criterion for workplace success. *Research in Post-Compulsory Education*, 18, 431-442.
- Akçıl, M. ve Oğuz, A. (2015). Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 1-16.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Alptekin-Yolcu, M. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Arpacı, D., Bardakçı, M. (2015). An investigation on the relationship between prospective teachers' early teacher identity and their need for cognition. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 9-19.
- Atal, D. (2019). Öğretmen eğitimi sürecinin bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri üzerindeki etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), 435-467.
- Aydın, F. (2022). *Öğretmen kimliğinin oluşmasında hizmet öncesi eğitim ve okul ikliminin rolü*. Yüzüncü yıl Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Azim, M. (2017). Being a teacher: Developing self-efficacy and teacher identity through self-reflective techniques in teacher education programs. *Journal of Education and Practice*, 8(34), 7-14.

- Babanoğlu, M. P. ve Ağçam, R. (2019). The use of Turkish case markers by adult learners of Turkish as a second language. *Diyalektolog*, 22, 35-44.
- Balci, B. (2004). *Milli eğitime bağlı meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Derg.*,7(1), 231-274
- Başer, N., Narlı, S. ve Günhan, B. (2010). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 129-135.
- Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175-189.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: Over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. [Becoming a teacher and staying a teacher: On the role of identity in professional development of beginning teachers]. Eindhoven, the Netherlands: Eindhoven University.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. ve Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. ve Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Brooke, R. (1994). *Small groups in writing workshops: Invitations to a writer's life*. National council of teachers of english, 1111 W. Kenyon Road, Urbana, IL 61801-1096 (ERIC Document Reproduction Service No. 0-8141-4483-7).
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and teaching*, 21(3), 305-327.
- Canrinus, E. T. (2011). Teachers' sense of their professional identity. Groningen: PrintPartners Ipskamp B.V., Enschede, The Netherlands.
- Ceylan, Y. (2019). Matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimi ve kendilerini öğretmen hissetmeleri üzerine bir karma araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*.
- Chandran, L., Luli, R. J., Strano-Paul, L., & Post, S. G. (2019). Developing "a way of being": deliberate approaches to professional identity formation in medical education. *Academic Psychiatry*, 43(5), 521-527.
- Cheung, G. W. ve Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255.
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123.
- Choi, P. L., Yee, S. ve Tang, F. (2009) Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education*, 25, 767-777.
- Coldron, J. ve Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Conway, P. F. ve Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 465-482.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2016). *Designing And Conducting Mixed Methods Research*. New

- Creswell, J. W. ve Demir,SB. (2017). *Araştırma Deseni*. Eğiten Kitap.
- Çelik, H. R. ve Kalkan, Ö. K. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 351-365.
- Çetin, F. (2016). Determination of value education self-efficacy beliefs of prospective teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 88-96.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenge of lifelong learning*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Day, C. (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching education*, 15(2), 145-158.
- Day, C. ve Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Day, C., Elliot, B. ve Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Deschamps J. C. ve Devos, T. (1998). *Regarding the relationship between social identity and personel identity*. S. Worchel, J. F. Morales, D. Paez, & J.C. Deschamps (Ed.) *Social identity: International perspectives* (ss.1-12) içinde. Londra: Sage.
- Dörnyei, Z. (2001b). New themes and approaches in second language motivation research. *Abbuial Review of Applied Libguictisc*, 21, 43-59.
- Eğmir, E. ve Çelik, S. (2019). The educational beliefs of pre-service teachers as an important predictor of teacher identity. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 438-451.
- Eğmir, E. ve Erdem, C. (2021). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin yordayıcısı olarak 21. yüzyıl öğrenen becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*. 11(2), 953-968.
- Esen, Y. (2007). Sexism in school textbooks prepared under education reform in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 466-493.
- Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154.
- Flores, M. A. ve Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Franzak, J. K. (2002). Developing a teacher identity: The impact of critical friends practice on the student teacher. *English Education*, 34(4), 258-280.
- Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- Friesen, M. D. ve Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- Gibbs, C. (2003) Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1-14.
- Gökçen, M. ve Büyükgöze-Kavas, A. (2018). Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 48-67.
- Gözükara, A. K. (2021). *Motivasyonuna yönelik literatürün sistematik bir incelemesi*. Yeditepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Güngör, F. (2017). The tensions between EFL teacher identities and INSET in the Turkish context. *PROFILE Issues in Teachers Professional Development*, 19, 13-27.

- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. ve Tatham, R.L. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson-Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. ve Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27.
- Haskan-Avcı, Ö., Tozar, M. Z., Hasret, Y., Yiğit, S. ve Özdemir, E. (2019). Toplumsal cinsiyete dayalı meslek seçimi ölçeğinin geliştirilmesi-kız öğrenci formu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 252-266.
- Hermans, R., van Braak, J. ve Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and teacher Education*, 24(1), 127-139.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Hong, J., Greene, B. ve Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98.
- Hongying, S. (2007). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education ve Society*, 40(5), 11-16.
- Hyun Jung, C. (2009). Development and examination of a model of science teacher identity. The Ohio State University: Unpublished dissertation.
- Kao, Y. ve Lin, S. (2015). Constructing a structural model of teachers' professional identity. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 4(1), 69-81.
- Karali, M. A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uşak Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Karatepe, R. ve Akay, C. (2020). Pedagojik formasyon programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının incelenmesi. *Journal Of Advanced Education Studies*, 2(1), 45-60.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9(5-6), 443-456.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Kim, L. E., Jorg, V. ve Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31, 163-195.
- Knowles, G. J. (1992). *Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies*: Illustrations from case studies. I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (ss. 99-152) içinde. London, England: Routledge.
- Koca, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 375-386.
- Kozak, M., Certel, Z., Bahadır, Z. ve Çelik, B. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile mesleği tercih etme nedenleri. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(2), 166-177.
- Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Küçükaydın, M. A. ve Gökbulut, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin incelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 41-59.
- Kyriacou, C. ve Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Lerseth, K. A. (2013). *Identity development among pre-service teacher candidates*. Iowa State University: Unpublished dissertation.

- Li, B. (2016). Identifiable but changeable: Capturing the features of teacher identity. *International journal Soc. Sci. & Education*, 6, 225–234.
- Lipka, R. P. ve Brinthaupt, T.M. (Eds.). (1999). *Balancing the personal and professional development of teachers. The role of self in teacher development*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Marz, V. ve Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and teaching*, 17(5), 517-528.
- Nevgi, A. ve Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in educational evaluation*, 46, 53-60.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.
- Olsen, B. (2012). Identity theory, teacher education, and diversity. *Encyclopedia of diversity in education*, 1, 1123-1126.
- Pennington, M. C. ve Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23.
- Perera, H. N., Calkins, C. ve Part, R. (2019). Teacher self-efficacy profiles: Determinants, outcomes, and generalizability across teaching level. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 186-203.
- Perera, H. N., Maghsoudlou, A., Miller, C. J., McIlveen, P., Barber, D., Part, R., & Reyes, A. L. (2021). Relations of science teaching self-efficacy with instructional practices, student achievement and support, and teacher job satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 102041.
- Riyanti, D. (2017). *Teacher identity development: A collective case study of English as a foreign language pre-service teachers learning to teach in an Indonesian university teacher education program*. The University of Nebraska: Unpublished dissertation
- Rodgers, C. ve Scott, K. (2008). *The development of the personal self and professional identity in learning to teach*. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Ed.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (ss. 732–755) içinde. New York, NY: Routledge.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G. ve Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619-1629.
- Rozati, F. (2017). Relating EFL teachers' professional and institutional identity to their teaching efficacy. *Issues in Educational Research*, 27(4), 859-873.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16(2), 149-161.
- Saracaloğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 244-260.
- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Scott, C., Stone, B. ve Dinham, S. (2001). "I love teaching but." International patterns of teaching discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28), 1-18.
- Sharabyan, S. K. (2011). An investigation into Iranian language teachers' motivation with respect to their job satisfaction and second language pedagogy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1071-1075.

- Soyer R., F., Yusuf, C. ve Kale, F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 259-271.
- Staples, D. S., Hulland, J. S. ve Higgins, C. A. (1999). A self-efficacy theory explanation for the management of remote workers in virtual organizations. *Organization Science*, 10(6), 758-776.
- Starr, S., Haley, H.-L., Mazor, K. M., Ferguson, W., Philbin, M. ve Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and Learning in Medicine*, 18(2), 117-125.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. ve Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European journal of teacher education*, 37(2), 204-219.
- Tabachnick. B. ve Fidell. L. (2012). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2010). *Sage Handbook Of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Timostsuk, I., ve Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570.
- Toh, K. A., Ho, B. T., Riley, J. P. Ve Hoh, Y. K. (2006). Meeting the highly qualified teachers challenge. *Educational Research for Policy and Practice*, 5(3), 187-194.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Uluyol, Ç. ve Şahin, S. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği ve mesleki kaygı durumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 1051-1072.
- Üstüner, M., Demirtaş, H, Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Watt, H. M. ve Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18(5), 408-428.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, 12(2), 173-194.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Newyork: Cambridge University Press.
- Wolpin, J., Burke, R. J. ve Greenglass, E. R. (1991). Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychological burnout?. *Human relations*, 44(2), 193-209.
- Yavuz, C. ve Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 2(9), 507-519.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.
- Zivkovic P. (2013). Professional development and teachers professional identity: self-assessment in Republic of Serbia. *Journal of educational and instructional studies in the world*, 3(1), 150-15.

EK-1

| Öğretmen Kimliği Ölçeği | | Hiç Katılmıyorum (1) | Çoğunlukla Katılmıyorum (2) | Orta Düzeyde Katılmıyorum (3) | Çoğunlukla Katılıyorum (4) | Tamamen Katılıyorum (5) |
|--|---|----------------------|-----------------------------|-------------------------------|----------------------------|-------------------------|
| 1. Cinsiyetiniz | : () Kadın () Erkek | | | | | |
| 2. Branşınız | : | | | | | |
| 3. Mesleki Deneyiminiz | :Yıl | | | | | |
| 4. Eğitim Düzeyiniz | : ()Ön Lisans () Lisans () Yüksek L./Doktora | | | | | |
| 5. Görev Yaptığınız İl | : | | | | | |
| 6. Çalıştığınız Okul Kademesi | : () Okul öncesi () İlkokul () Ortaokul () Lise | | | | | |
| 7. Çalıştığınız Yerleşim Yeri | : () İl merkezi () İlçe () Köy | | | | | |
| Öğretmen Benliği | | | | | | |
| 1 | Kendimi öğretmenlik mesleğine ait hissedirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Öğretim ile ilgili bilgilerimi meslektaşlarımla paylaşmaktan zevk alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Eğitim-öğretim ile ilgili yayınları takip etmekten keyif alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Öğretmenlik mesleği için doğru kişi olduğumu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Öğretim ile ilgili konularda öğrencilerle çalışmaktan hoşlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Öğretmekten zevk alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Öğrencilerle vakit geçirmekten hoşlanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Öz Yeterlik | | | | | | |
| 1 | Derslerimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Derslerimde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini etkin bir şekilde kullanabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Derslerimde olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Derslerimde öğrencilerin etkin katılımını sağlayabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Derste yaşanan sorunları sınıf düzenini bozmadan çözebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini etkili kullanabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Öğrencilerle etkili iletişim kurabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetini sağlayabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Görev Algısı | | | | | | |
| 1 | Öğrencilerin ders(ler)ime ilişkin akademik başarılarını sağlamam gerekir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemem gerekir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Öğrencilerin programlardaki değerleri edinmelerini sağlamam gerekir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Öğrencilerin düşünme becerilerini (eleştirel, yaratıcı vb.) geliştirmem gerekir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Derslerimle ilgili planları/hazırlıkları eksiksiz yapmam gerekir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermem gerekir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Motivasyon | | | | | | |
| Neden öğretmenlik yapıyorsunuz? | | | | | | |
| 1 | Çünkü, öğretmenlik yapmayı seviyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Çünkü, öğretmenliğin keyifli bir meslek olduğunu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Çünkü, öğrencilerin olduğu bir ortamda çalışmayı seviyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Çünkü, okul ortamını/atmosferini seviyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Çünkü, başarılı öğrenciler yetiştirmek istiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Çünkü, öğretmenliğin saygın bir meslek olduğunu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 7 | Çünkü, meslektaşlarımla işbirliği içinde olmak beni motive ediyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Çünkü, öğrencilerin aileleri ile işbirliği içinde olmak beni motive ediyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Çünkü, okul yöneticilerinin desteği ve işbirliği beni motive ediyor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| İş Tatmini | | | | | | |
| 1 | Mesleğimin çalışma süresinden/iş yükünden memnunum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Mesleğimin maddi getirisinden memnunum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Mesleğimin sağladığı sigorta, emeklilik vb. olanaklardan memnunum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Çalıştığım okuldaki paydaşlar (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici vb.) arasındaki ilişkilerden memnunum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Çalıştığım okulun fiziki koşullarından memnunum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mesleki Adanmışlık | | | | | | |
| 1 | Öğrencilerin öğrenme eksikliği yaşadığı konularda ek çalışmalar yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerini desteklerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Mesleğim için gerektiğinde özel hayatımdan feragat ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Mesleki gelişimim için çaba sarf ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Okuldaki problemlerin çözülmesi için özveriyle çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Öğretmen Kimliği Ölçeği İNGİLİZCE

| | | | | | | |
|--------------------------------|---|-----------------|---------------------|----------------------|------------------|-------------------|
| Teacher Identity Scale | | Never Agree (1) | Mostly Disagree (2) | Moderately Agree (3) | Mostly Agree (4) | Totally Agree (5) |
| 1. | Your Gender : () Female () Male | | | | | |
| 2. | Your branch : | | | | | |
| 3. | Your Professional Experience :Year | | | | | |
| 4. | Your Education Level: : () Associate Degree () Undergraduate () Master's/ PhD | | | | | |
| 5. | City where you work: : | | | | | |
| 6. | School level you work for: : () Preschool () Primary school () Middle school () High school | | | | | |
| 7. | Place of Work: : () City center () District () Village | | | | | |
| Teacher Self-perception | | | | | | |
| 1 | I feel that I belong to the teaching profession. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | I enjoy sharing my teaching knowledge with my colleagues. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | I enjoy following publications related to education. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | I think I am the right person for the teaching profession. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | I enjoy working with students on the subjects I teach. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | I take pleasure in teaching. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | I enjoy spending time with students. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Self-Efficacy | | | | | | |
| 1 | I can take into account the individual differences of students in my lessons. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | I can effectively use different teaching methods and techniques in my lessons. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | I can create a positive classroom atmosphere in my lessons. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | I can ensure the active participation of students in my lessons. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---------------------------------------|--|---|---|---|---|---|
| 5 | I can solve the problems in the lesson without disturbing the classroom order.. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | I can use different measurement-evaluation methods effectively. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | I can communicate effectively with students. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | I can provide the guidance service students need. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Duty Perception | | | | | | |
| 1 | I need to ensure the academic success of the students in my course | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | I need to support the social-emotional development of students. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | I need to ensure that students acquire the values in the programs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | I need to develop students' thinking skills (critical, creative, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | I have to make the plans/preparations for my lessons completely. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | I need to respond to students' interests and needs. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Motivation (Why are you teaching?) | | | | | | |
| 1 | Because I love teaching. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Because I think that teaching is an enjoyable profession. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Because I like to work in an environment with students. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Because I like the school environment. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Because I want to produce successful students. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Because I think that teaching is a respectable profession. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Because cooperating with my colleagues motivates me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Because cooperating with students' families motivates me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Because the support and cooperation of school administrators motivates me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Job satisfaction | | | | | | |
| 1 | I am satisfied with the working time/workload of my profession. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | I am satisfied with the financial return of my profession. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Insurance,retirement,etc.,provided by my profession. I am satisfied with the possibilities. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | I am satisfied with the relations between the stakeholders (teacher, student, parent, administrator, etc.) in the school where I work. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | I am satisfied with the physical conditions of the school where I work. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Professional Dedication | | | | | | |
| 1 | I do additional studies on subjects where students have a learning deficiency. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | I pay close attention to students' problems | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | I support students' social, cultural and sports activities. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | I give up my private life when necessary for my profession | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | I make an effort for my professional development. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | I work devotedly to solve problems at school. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Fen Bilimleri Konu Öğretimi ve Öğrenimi ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Bir Devlet Ortaokulu Örneği *

Determining Teachers and Students Needs Related to Teaching and Learning of Science
Subjects: Secondary School Example

Özgür BULDUK ** 

Öz

Bu araştırma fen bilimleri konu öğretimi ve öğrenimi ile ilgili öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu aynı okulda görev yapan 3 fen bilimleri öğretmeni ve okulun 7. ve 8. sınıflarından toplam 87 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel ve nicel desenler birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları “yarı yapılandırılmış görüşmeler” ve “öğrenci durum anketi”dir. Nitel veriler içerik analizi ile analiz edilerek tema, kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ardından öğretmenlerin görüşmelerde belirttiği soyut fen kavramlarına dair açık uçlu soruların yer aldığı öğrenci durum anketi hazırlanarak öğrencilere uygulanmıştır ve öğrencilerin bilgi düzeyleri hakkında betimsel değerler oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda fen öğretimi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin kendilerinden, öğrencilerden, ders kitabından, programdan, okulun imkanlarından, sınav sisteminden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları tespit edilmiş ve ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğrencilerin ise öğretmenin rolü ve öğretim süreci ile ilgili ihtiyaçları belirlenmiştir. Fen bilimleri konularından karbon döngüsü, su döngüsü, ozon tabakasının incelenmesi, biyoçeşitlilik, sera etkisi, sürdürülebilirlik gibi konuların öğrencilerin çoğu tarafından bilinmediği tespit edilmiştir. Nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir. Araştırma sonuçlarına göre soyut fen konularının sınıfta nasıl ele alınacağı ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenmesi, bu eğitimlerde okulların imkanlarının göz önüne alınarak çeşitli yöntem ve tekniklerin bir arada yer aldığı zenginleştirilmiş etkinlik örnekleri hakkında bilgilendirme yapılması önerilmiştir.

* Bu çalışmanın bir kısmı, 18-21 Mayıs 2023 tarihlerinde gerçekleşen, 4. Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr., Fen Bilimleri Öğretmeni, GOP Necla İlhan İpekçi Ortaokulu, E-posta: buldukozgur@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-8750-6423.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen ihtiyaçları, öğrenci ihtiyaçları, soyut fen kavramları

Abstract

This research is conducted with the aim of determining the needs of teachers and students regarding the teaching and learning of science subjects. The study group of the research consists of three science teachers working in the same school and a total of 87 students from the 7th and 8th grades of the school. Both qualitative and quantitative designs have been used together in the research. The data collection tools of the research are “semi-structured interviews” and “student situation survey.” Qualitative data were analyzed through content analysis, and themes, codes, and categories were formed. Semi-structured interviews were conducted with teachers, and then a student situation survey containing open-ended questions about abstract science concepts mentioned by teachers was prepared and applied to students. Descriptive values about students’ levels of knowledge were created. The research results revealed that science teachers face problems arising from themselves, students, textbooks, the curriculum, school facilities, and the examination system during the science teaching process, and their needs have been identified. Among the needs of students are issues related to the teacher’s role and the teaching process. It was determined that many students were unfamiliar with abstract science topics such as the carbon cycle, water cycle, thinning of the ozone layer, biodiversity, greenhouse effect, and sustainability. Findings obtained from qualitative and quantitative data support each other. According to the results of the research, it is suggested to organize in-service training on how to address abstract science topics in the classroom. Furthermore, it is recommended to provide information on enriched activity examples incorporating various methods and techniques, taking into account the facilities of the schools during these trainings.

Keywords: Teacher’s needs, student’s needs, abstract science concepts

Summary

Introduction

This research aims to identify the challenges faced by teachers in the instruction of topics included in the science curriculum at middle schools, determine the knowledge levels of students regarding abstract concepts encountered in science classes, and gather student perspectives on how these subjects can be better learned. Thus, within the scope of the study, efforts have been made to delineate the needs of both teachers and students in the teaching and learning of science topics. The school where the research was conducted is situated in a neighborhood in Keçiören, Ankara, characterized by socio-cultural and socio-economic features reflective of migration from surrounding provinces, displaying a lower socio-economic profile. Based on responses provided in the student profiling form, it can be generally stated that students in this context face disadvantageous conditions concerning factors such as the educational status of their parents, employment status of their parents, home ownership, family income, availability of a personal room for the student, heating conditions at home, and the number of individuals in the family. Recognized as representing schools in disadvantaged regions with limited resources in our country, insights into the difficulties experienced by teachers and students in comprehending science topics, the reasons behind these challenges, and their opinions on potential solutions are considered crucial for a comprehensive

understanding of the issues at hand. Consequently, by identifying the needs, contributions can be made towards implementing necessary improvements to enhance the academic success of students in science classes in disadvantaged areas, as indicated by international exam results.

Within the scope of the research, answers to the following questions were sought:

1. What are the opinions of teachers regarding the instruction of science topics?
2. What are the opinions of students on the learning and instruction of topics in science classes?
3. What is the level of knowledge among students concerning abstract concepts in science classes?

Method

The study was conducted with a total of 87 participants, including three science teachers actively working in a public middle school in Ankara and students from the 7th and 8th grades of the same school. The research utilized both qualitative and quantitative research methods, employing a semi-structured interview form and a student status determination survey as the data collection tools. In the qualitative aspect of the study, the phenomenological research approach, one of the qualitative research approaches, was employed. Phenomenological research focuses on discovering the common meaning of individuals' lived experiences related to a concept or phenomenon and identifying the shared characteristics among experiencers (Creswell, 2007). In the quantitative dimension, a survey model, one of the quantitative research designs, was employed. Survey models are research approaches that attempt to describe individuals, objects, or events within their own conditions without alteration, portraying a situation that has existed in the past or currently exists (Karasar, 2014).

Findings, Discussion And Results

In the research, it was determined that science teachers face challenges in the science teaching process arising from themselves, students, textbooks, the curriculum, school facilities, and the examination system. The needs related to the teaching process and the role of the teacher were identified for the students. Teachers mentioned difficulties in finding effective activities in topics such as material cycles, renewable and non-renewable energy sources, control and regulatory systems, chemical formulas, biodiversity, thinning of the ozone layer, sustainability, chemical industry, speed, climate change, biotechnology, and ecological footprint. In interviews, teachers expressed that students struggle with abstract content in science subjects. To determine the students' knowledge levels on these topics, responses to open-ended questions related to the most mentioned abstract science concepts in the interviews were examined. Evaluating the responses to the student status determination survey revealed that students, to whom the survey was applied, faced challenges in the science subjects mentioned by teachers in their opinions. Especially, despite recent coverage of 8th-grade science topics such as "Carbon Cycle," "Water Cycle," "Thinning of the Ozone Layer,"

“Greenhouse Effect,” and “Sustainability,” a significant portion of 8th-grade students were found to be unaware of these concepts. This result aligns with research findings indicating that students face difficulties in topics related to greenhouse effect and climate change (Liarakou et al., 2011), thinning of the ozone layer, and solving environmental problems (Ayvaci & Şenel-Çoruhlu, 2009). Conducting such studies periodically for situation analysis and needs determination in different conditions and at every school level can contribute to addressing the dimensions affecting the success of practices in the teaching-learning process, such as teacher qualifications, textbooks, student characteristics, curriculum, and classroom and school equipment, with a holistic perspective. Considering the limited technological facilities, inadequate laboratory and materials of the school where the research was conducted, as well as its location in a neighborhood on the outskirts of a district with medium or poor economic conditions due to migration, it is anticipated that similar findings may be obtained in rural settlements. In-service training sessions for teachers can be organized, focusing on topics that students find challenging to understand, and where teachers face difficulties in teaching in their classrooms. These training sessions could involve sharing activity examples encouraging the understanding of abstract science concepts with teachers, considering the geographical, socio-cultural, and socio-economic conditions of schools. Such examples could be designed to enrich lessons with simple materials or encourage the use of existing materials for different purposes.

Giriş

Günümüzde hızla gelişen teknolojik gelişmelerle birlikte bilginin de gelişmesi, bilgi ve teknolojiyi çağın gereklerine ve değişen koşullara ayak uydurmada kullanabilen nitelikli bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte bireylerden beklenen beceriler ve yeterlilikler fen öğretim programlarının yenilenmesini gerektirmiş ve programlarda fen okuryazarı birey yetiştirmenin önemine dikkat çekilmiştir (National Research Council [NRC], 1996, 2000). Türkiye’deki fen öğretim programlarında da fen okuryazarlığına vurgu yapılarak, fen okuryazarı birey yetiştirme amaç olarak belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2000, 2005, 2013, 2018). Fen okuryazarı bireyin özellikleri ise programda şu şekilde ifade edilmiştir:

Araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen fen okuryazarı bireyler; fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere; fen bilimlerinin teknoloji-toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahiptir (MEB, 2013, s. 1)

Dolayısıyla bilim okuryazarı bir bireyden çevre toplum ilişkisinden kaynaklanan sorunları bilmesi, bu sorunlara düşünme becerilerini kullanarak çözüm üretmeye istekli olması ve bu konuda sorumluluk taşıması beklenmektedir. Toplum ve Dünya’yı ilgilendiren çevre kirliliği, küresel ısınma, kök hücre, nükleer santraller gibi konular hakkında çözüm üretebilmek ve tartışabilmek için toplumları oluşturan bireylerin belirli bir düzeyde bilim okuryazarı olması gereklidir (Ogunkola, 2013). Bilimin toplumun ihtiyaçlarından, toplumun da bilimdeki gelişme ve değişimlerden etkilendiği ve bu döngünün sürekli devam ettiği gerçeği; toplumu oluşturan insan faktörünün çok yönlü olarak gelişmesi ile mümkün olacaktır. Bunu Ertürk (1972, s.3), “toplumumuzu çağdaş

uygarlık düzeyine çıkaracağız demek kendimiz dahil olmak üzere, insanımızı değiştireceğiz demektir” şeklinde ifade etmiştir. Bu anlamda eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez unsurları olan öğrenciler ile öğretmenleri çağın gerektirdiği nitelikli birey özelliklerine uygun olarak yetiştirmek gerekli görülmektedir.

Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde teşvik edici, yönlendirici; öğrencinin ise bilginin kaynağını araştıran, açıklayan, tartışan, sorgulayan ve ürüne dönüştüren roller üstlendiği araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının temel alındığı fen öğretim programında (MEB, 2018) uygulayıcı olan öğretmenlere bir takım sorumluluklar düşmektedir. Bu eğitim anlayışa göre içeriğin özellikleri, öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve anlayış ile önceki deneyimleri, ilgi alanları ve ihtiyaçları uygulamalarda mevcut kaynakları kullanarak çeşitli öğrenme yöntemlerinin seçilmesini gerekli kılar (Hodson, 2014). Bu yöntemlerin seçilmesi ise okulun imkanları, bulunulan çevre, teknolojik olanaklar ve öğretmenin yetkinliğinden bağımsız düşünülemez. Bu yüzden fen öğretiminin etkili olmasında, eğitim öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ve ihtiyaçları bilmek ve gerekli iyileştirmeleri yapabilmek için çözüm üretebilmek gerekmektedir. Eğitim öğretim sürecindeki sorunların ve ihtiyaçların belirlenmesi, mevcut sistem içinde yer alan farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevredeki okullardaki öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınması ile mümkündür. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrencilerin süreci kendi bakış açılarıyla betimlemeleri sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmen ve öğrencilerin dile getirdiği sorunlar ve ihtiyaçlar ile ilgili çözüm önerileri titizlikle değerlendirilmeli ve bu önerilere dayalı çözüm yolları geliştirilmelidir. Tüm öğrencilerin eşit koşullarda eğitim öğretim sürecine katılmadıkları gerçeği göz önünde bulundurulduğunda değişen koşullara göre öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarının da değişiklik göstereceği söylenebilir. Bu nedenle çeşitli okul çevrelerinde, farklı coğrafi bölgelerde, şehir merkezlerinden ilçelere köylere kadar değişen ekonomik, sosyal, kültürel koşullarda yaşayan öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirli zaman aralıklarında belirlenmesi, sistemin aksayan yönlerinin tespitinde ve iyileştirilmesinde etkili olabilir.

Bir ülkenin okulları arasındaki eğitim farklılıkları ile fırsat eşitsizliğini gösterme noktasında PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavların önemli bir belirteç olduğu söylenebilir (Ceylan, 2009). Bununla birlikte uluslararası sınavlardan elde edilen verilerin ülkeler için önemli olduğu ve bu verilerin araştırmacılar, eğitim politikacıları, karar vericiler, program ve materyal geliştiriciler, öğrenciler, öğretmenler ve veliler için rehber olduğu belirtilmiştir (Akyüz & Pala, 2010). Türkiye 2018 PISA ön raporu incelendiğinde Türkiye PISA 2018'e katılan 79 ülke arasında fen alanında 39. sırada, 37 OECD ülkesi içinden de 30. sırada yer almaktadır. Raporda Türkiye'de farklı bölgelerde eğitime devam eden öğrencilerin ortalama fen puanları gözden geçirildiğinde ise en yüksek fen performansı sıralamasının Batı Marmara, Doğu Marmara, Batı Anadolu ve İstanbul olduğu; fen alanında en düşük ortalama puan alan öğrencilerin Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu'da eğitime devam eden öğrencilerden oluştuğu belirtilmiştir (MEB, 2019). TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu'nda Türkiye, 2019 TIMMS sekizinci sınıf düzeyinde fen başarısı ile ilgili olarak 39 katılımcı arasından 15. sırada yer almıştır. Bu sınıf düzeyinde ortalama fen başarısı bölgelere göre değişiklik göstermekte olup görece yüksek puan ortalamasına sahip olan bölgeler Doğu Marmara, Doğu Karadeniz, Batı Anadolu, Batı Marmara, Ege şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2020). Bu

sınav sonuçları değerlendirildiğinde ülkemizin sınırlı olanaklara sahip (ulaşım, ekonomik şartlar, kültürel şartlar, teknolojik olanaklar v.s.) Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu gibi bölgelerdeki fen başarı ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Türkiye'nin uluslararası sınavlarda istenilen başarıya ulaşamamasında bu bölgelerde deneyimsiz öğretmenlerin olması, okullardaki materyal ile laboratuvar ve malzeme sıkıntısı, sınıf içi etkinliklere yeterince zaman ayıramama, öğrenciyi etkin kılacak yöntemlerin kullanılmamış olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, sınav sistemi ile olan uyumsuzluk, hizmet içi eğitim eksikliği, ekonomik sebepler ve öğretmenlerin yeni programlara tam uyum sağlayamamış olması gibi nedenler gösterilebilir (Erdoğan vd., 2015; Güner, Sezer & İspir, 2013). Uluslararası sınav sonuçları, sadece ülkeler arasındaki performans farklılıklarını değil, aynı zamanda her bir ülkenin kendi okulları arasındaki performans farklılıklarını da ortaya koyduğundan, okullar arasındaki farklılıkların neden kaynaklandığını araştırmak önemlidir (OECD, 2006; Schmidt vd., 1996). Bu anlamda okullar arasındaki eşitliği sağlama çabaları kapsamında, okul farklılıklarının öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde etkileyip etkilemediğini araştırmak önem arz etmektedir (Ceylan, 2009). Literatürde fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını etkileyen önemli etmenlerin müfredat, okul idarecileri, sınav sistemi, veli öğrenci beklenti ve istekleri olduğu belirtilmiştir (Aslan & Taşar, 2013). Bununla birlikte okulların sahip olduğu imkanların, bulunduğu çevrenin öğrenciler ve öğretmenler üzerinde ne gibi etkileri olduğu, sınıf içi uygulamaları nasıl etkilediği ile ilgili araştırmaların da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı ülkemizin sınırlı imkanlara sahip dezavantajlı bölgelerinde bulunan okullarını temsil ettiği düşünülen bir ortaokulda öğretmen ve öğrencilerin dezavantajlı koşullardan kaynaklanan sorunlar ve ihtiyaçlarını incelemek üzere planlanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul Ankara'nın Keçiören ilçesi sınırlarında yer alan ve çevre illerden göç almış, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik seviye bakımından düşük profil özellikleri gösteren bir mahallesinde yer almaktadır. Araştırmanın yapıldığı tarihte 900'e yakın öğrenciden oluşan bu okulda, LGS sınavında %10 luk dilimde sadece 5 öğrenci yer almıştır. Yani başarı ortalaması düşük olan bir okuldur. Öğrenci tanıma formuna verilen cevaplara göre genel olarak öğrenci profili betimlenmek istendiğinde; anne babanın eğitim durumu, anne babanın çalışıyor olma durumu, evlerinin kendilerine ait olma durumu, ailenin gelir durumu, öğrencinin kendi odasının olma durumu, evin ısınma durumu ve ailedeki birey sayısı gibi konularda öğrencilerin dezavantajlı koşullara sahip oldukları söylenebilir. Literatürde öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu, yüksek performans gösteren okullarda bulunan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin, düşük performans gösteren okullarda bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirten araştırma sonuçları mevcuttur (Aypay, Erdoğan, & Sözer, 2007; Mere, Reiska, & Smith, 2006; OECD, 2007; Papanastasiou, 2008). Sınırlı olanaklara sahip bu okuldaki öğretmen ve öğrencilerin fen konularında yaşadıkları zorluklar, bu zorlukların nedenleri, bu konularda neler yapılabileceği ile ilgili görüşlerinin alınması yaşanan sorunların detaylı bir şekilde göz önüne serilmesinde ve sorunlara çözüm üretebilmede değerli ve önemli görülmektedir. Böylece uluslararası sınav sonuçlarının da gösterdiği dezavantajlı bölgelerdeki öğrenci başarısını artırmak için ihtiyaçların belirlenip gerekli iyileştirmelerin yapılmasına katkı sağlanabilir. Bu nedenle çalışmanın uygulamada yaşanan sorunları ortaya koyma noktasında hali hazırda görev yapan öğretmenlerin ve öğretime devam eden öğrencilerin yaşadıkları zorluklar, gözlemler ve deneyimlerden yola çıkılarak ilk elden bilgi toplanmasını sağlaması bakımından

önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen verilere göre belirlenen ihtiyaçların dikkate alınmasının program geliştirme, ders kitabı hazırlama, mesleki gelişim düzenleme, yeni öğretim yöntem ve teknikleri araştırma ve literatüre sunma bakımından alanla ilgili tüm paydaşların fikir sahibi olmalarında faydalı olacağı, araştırmanın sonuçlarının yeni çalışmalara zemin hazırlayacağı ve yön vermede etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmada ortaokullarda fen bilimleri dersi öğretim programı içeriğinde yer alan konuların öğretiminde öğretmenlerin yaşadıkları sorunların belirlenmesi, öğrencilerin fen derslerinde karşılaştıkları soyut konularla ilgili bilgi düzeylerinin tespit edilmesi ve bu konuları nasıl daha iyi öğrenebileceklerine dair öğrenci fikirlerinin alınması hedeflenmiştir. Böylece araştırma kapsamında öğretmen ve öğrencilerin fen konu öğretimi ve öğrenimi ile ilgili ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Fen bilimleri dersi konularının öğretimi ile ilgili öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. Fen bilimleri dersinde yer alan konuların öğrenilmesi ve öğretimi ile ilgili öğrencilerin görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin fen bilimleri dersindeki soyut konular ile ilgili bilgi düzeyleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik araştırma kullanılmıştır. Fenomenoloji “insan deneyimlerindeki bilinçli yapıları keşfetmeyi içeren bir süreçtir” (Creswell, 1998, s.51) ve olay değil öz bilgisi elde edilmeye çalışılır yani duyuların değil özlerin betimlenmesi söz konusudur (Husserl, 1931). Fenomenolojik araştırma kişilerin bir kavram veya fenomenle ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamının keşfedilmesine, deneyimcilerin ortak özelliklerinin tanımlanmasına odaklanır (Creswell, 2014). Araştırmanın nicel boyutunda ise nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri birey, nesne ya da olayların kendi koşulları içinde değiştirilmeden olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliye betimleyen araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2014). Amacı var olan durumla ilgili betimleme yapmak olan tarama araştırmalarında (Büyüköztürk vd., 2014) problemin durumuna göre anket, açık uçlu, çoktan seçmeli, doldurulmalı gibi sorulardan oluşan ölçme araçları kullanılabilir (Sönmez & Alacapınar, 2016).

Çalışma grubu

Araştırma Ankara’da bir devlet ortaokulunda görev yapmakta olan 3 fen bilimleri öğretmeni ile okulun ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden toplam 87 öğrenci ile 2018-2019 eğitim öğretim

yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1’de, öğrencilerin özellikleri Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri

| Öğretmenler | Deneyim süresi | Mezun olunan lisans programı | Üniversite (Lisans) | Lisansüstü Eğitim |
|-------------|----------------|------------------------------|------------------------|-------------------|
| Öğretmen-1 | 11 | Fen Bilgisi Öğretmenliği | Gazi Üniversitesi | - |
| Öğretmen-2 | 5 | Fen Bilgisi Öğretmenliği | Hacettepe Üniversitesi | Yüksek Lisans |
| Öğretmen-3 | 15 | Fen Bilgisi Öğretmenliği | Trakya Üniversitesi | - |

Tablo 2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Özellikleri

| Öğrenciler | Sınıf seviyesi | Şubeler | Mevcut | Toplam |
|------------|----------------|---------|--------|--------|
| | 7 | 7/B | 20 | 42 |
| | | 7/D | 22 | |
| | 8 | 8/B | 21 | 45 |
| | | 8/F | 24 | |

Araştırmacının veri topladığı 7. ve 8. sınıf öğrencileri farklı fen bilimleri öğretmenlerinin derslere girdiği 2 şube 7. sınıf ve 2 şube 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı kolay ulaşılabildiği birey ve gruplarla araştırmayı yürütmeyi tercih eder (Sönmez & Alacapınar, 2016).

Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve alan uzmanı ile değerlendirilen öğretmenler için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerin açık uçlu sorulara cevap vermelerinin beklendiği öğrenci durum belirleme anketi kullanılmıştır. Her iki ölçme aracının pilot uygulamaları gerçekleştirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra veri toplama araçlarına son hali verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada öğretmenler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu alanda uzman iki kişinin görüşüne sunulmuş, düzeltmeleri yapıldıktan sonra aynı okulda görev yapan iki öğretmen ile pilot uygulaması gerçekleştirilerek son halini almıştır. Pilot uygulama yapılan öğretmenler en az altı yıldır bu okulda çalıştıklarını ve meslekteki görev sürelerinin on iki yıl ile on altı yıl olduğunu belirtmişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise aynı okulda görev yapan diğer üç öğretmen ile gönüllülük esasına dayalı olarak ve bireysel görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları EK-2’de verilmiştir.

Öğrenci durum belirleme anketi

Öğrenci durum belirleme anketi iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısmında fen bilimleri dersi kapsamında yer alan soyut konular hakkında öğrencilerin bilgi düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Bu amaçla anketteki kavramlar önce öğretmenlerin görüşmelerde belirttiği tüm konulardan hazırlanmış daha sonra en fazla soyut kavramın yer aldığı ve kavramların birbirleriyle ilişkili olduğu insan ve çevre ünitesinden seçilmiştir. Bu ünite kapsamında seçilen 19 kavram pilot uygulama neticesinde 14'e düşürülmüş ve anketin birinci kısmında öğrencilerin bu kavramlarla ilgili ne bildiklerini belirleyebilmek adına onlara her bir kavram ile ilgili tanım, açıklama, örnek verme gibi açık uçlu sorular yöneltilerek bildiklerini yazmaları istenmiştir. İkinci kısmında ise öğrencilere “Yukarıdaki fen konuları sınıfınızda işlenirken hangi şekilde daha iyi öğrenebileceğinizi düşünüyorsunuz, bu konular nasıl ele alınmalı?” şeklinde soru yöneltilmiş ve öğrencilerin düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Öğrenci durum belirleme anketi EK-1’de paylaşılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi birbirine benzeyen verilerin anlaşılır bir biçimde düzenlenerek yorumlanması için belirli tema ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve transkriptler alınarak kodlar oluşturulmuştur. Görüşülen bireylerin ifadelerinden doğrudan verilen alıntılarla betimlemeler zenginleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Öğrencilere uygulanan durum belirleme anketinin ikinci kısmında da öğrencilerin açık uçlu soruya verdikleri görüşlerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Nicel veriler ise betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Durum belirleme anketinin birinci kısmında öğrencilerin soyut fen kavramları ile ilgili açık uçlu sorulara dair bilgi düzeyleri “doğru-gerekçeli-bilimsel açıklama” (5 puan), “doğru ama yetersiz açıklama”(4 puan), “kısmen doğru açıklama (doğru ve yanlış bir arada içeren) (3 puan)”, “yanlış-hatalı açıklama”(2 puan), “bilmiyor” (1puan) kategorilerinde değerlendirilmiştir. Durum belirleme anketinde öğrencilerin konularla ilgili sorulara verdikleri cevaplar araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından yukarıdaki kategorilere göre puanlanmış puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamaları her iki puanlayıcının puanladığı veriler üzerinden yapılmıştır. Puanlayıcıların verdiği puanlar her bir konu için ayrı ayrı karşılaştırılarak kappa değerleri hesaplanmış ve Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Elde Edilen Puanlara Ait Kappa değeri ve P değerleri

| Konu ismi | Kappa değeri | P değeri |
|-------------------|--------------|----------|
| Enerji kaynakları | 0.73 | 0.000** |
| Karbon döngüsü | 0.82 | 0.000 |
| Küresel ısınma | 0.78 | 0.000 |
| Geri dönüşüm | 0.76 | 0.000 |
| Atıklar | 0.75 | 0.000 |
| Su döngüsü | 0.90 | 0.000 |
| Hava kirliliği | 0.83 | 0.000 |

| | | |
|------------------------------|------|-------|
| Ozon tabakasının incelenmesi | 0.82 | 0.000 |
| İklim değişikliği | 0.89 | 0.000 |
| Biyçeşitlilik | 0.90 | 0.000 |
| Besin zinciri | 0.92 | 0.000 |
| Asit yağmurları | 0.92 | 0.000 |
| Sera etkisi | 0.95 | 0.000 |
| Sürdürülebilirlik | 0.92 | 0.000 |

**p<0.01 olduğunu göstermektedir.

Kappa istatistiğinin yorumlanmasında K değeri'nin uyum düzeylerinin 0.00 dan küçük olması zayıf; 0.00-0.20 aralığında önemsiz; 0.21-0.40 aralığında düşük; 0.41-0.60 aralığında orta; 0.61-0.80 aralığında önemli ve 0.81-1.00 aralığında çok yüksek olduğu belirtilmiştir (Landis & Koch, 1977). Bu düzeyler dikkate alındığında kappa istatistiği değerleri enerji kaynakları (0.73), küresel ısınma (0.78), geri dönüşüm (0.76), atıklar (0.75) için 0.61-0.80 aralığındadır. Dolayısıyla puanlayıcılar arası uyum “önemli” düzeydedir. Karbon döngüsü (0.82), su döngüsü (0.90), hava kirliliği (0.83), ozon tabakasının incelenmesi (0.82), iklim değişikliği (0.89), biyçeşitlilik (0.90), besin zinciri (0.92), sera etkisi (0.95), sürdürülebilirlik (0.92) için 0.81-1.00 aralığındadır. Yani puanlayıcılar arası uyum “çok yüksek” düzeydedir. Analiz sonucunda öğrenci cevaplarından elde edilen betimsel değerler Tablo 7’de yer almaktadır. Nitel verilerin %10’ u iki alan uzmanı tarafından kodlanmış ve güvenilirliğin belirlenmesi için Huberman ve Miles’in formülünden yararlanılmıştır. Huberman ve Miles’in formülünden yararlanılarak kod, tema ve kategorilerin oluşturulmasında kodlayıcılar arası uyum % 88 olarak hesaplanmış olup bu değer % 70’in üstünde olması kodlama güvenilirliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanabilir (Huberman & Miles, 2002). Bu araştırmanın sınırlılığı verilerin sadece bir ortaokuldan ve belirli sayıda öğretmen ve öğrenciden toplanmasıdır. Bu nedenle çalışma bulguları bu okulu temsil etmektedir.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Fen Bilimleri konularının öğretimi ile ilgili öğretmenler tarafından belirtilen ihtiyaçlar

Araştırma kapsamında “Fen bilimleri dersi konularının öğretimi ile ilgili öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aramak amacıyla öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve “Öğretmen ihtiyaçları” teması adı altında ele alınmıştır. Bu temada yer alan ihtiyaçlar ise “öğretmenden kaynaklanan”, “öğrenciden kaynaklanan”, “ders kitabından kaynaklanan”, “programdan kaynaklanan”, “okulun imkanlarından kaynaklanan”, “sınav sisteminden kaynaklanan” olmak üzere altı kategoriye ayrılmıştır.

Fen bilimleri öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlerin pek çok ihtiyacı tespit edilmiştir. “Öğretmenden kaynaklanan ihtiyaçlar” kategorisi altında yer alan kodlar incelendiğinde öğretmenler bazı konularda etkinlik bulmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuların sürat, mercekler, kütle ve ağırlık arasındaki farklar, iletkenin direncinin bağlı olduğu

faktörler gibi fizik ile; kimya endüstrisi, kimyasal formüller gibi kimya ile; denetleyici ve düzenleyici sistemler, küresel ısınma gibi biyoloji konuları ile ilgili olduğu görülmektedir.

Öğretmen ihtiyaçları temasına ait kategori ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen İhtiyaçları Temasına Ait Kategori ve Kodlar

| Tema | Kategori | Kod |
|----------------------|-------------------------|--|
| Öğretmen İhtiyaçları | Öğretmenden kaynaklanan | <p>Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili sorunlar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yeni yöntemlere alışkın olmama • Yeni yöntemlerle ilgili bilgi sahibi olmama • Etkinliklere sınırlı bakış açısı • Programa eklenen yeni kavramlarla ilgili bilgi yetersizliği <p>Etkinlik bulmakta zorlanılan konuların olması</p> <ul style="list-style-type: none"> • Madde döngüleri • Enerji dönüşümleri • İletkenin direncinin bağlı olduğu faktörler • Kimyasal formüller • Biyolojik çeşitlilik • Nesli tükenen ve tükenmekte olan canlılar • Sürdürülebilirlik • Yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları • Sera etkisi küresel ısınma • İklim değişikliği ozon tabakasının incilmesi • Kimya endüstrisi • Biyoteknoloji • Mercekler • Kütle ve ağırlık arasındaki farklar • Sürat • Denetleyici ve düzenleyici sistemler |
| | Öğrenciden kaynaklanan | <p>Ekolojik ayak izi</p> <p>Derse ilgisizlik ve isteksizlik</p> <p>Ezberlemeye alışkın olmaları</p> <p>Düşünüp yorumlama becerisi kullanmama</p> <p>Derse ve etkinliklere hazırlıklı gelmeme</p> <p>Muhakeme becerisi kullanmayı bilmeme</p> <p>Yeni yöntemlere alışkın olmama</p> <p>Konuları birbirine bağlama eksikliği</p> <p>Ön bilgi eksikliği</p> <p>Sorumluluk sahibi olmama</p> |

| | |
|--|--|
| Ders kitabından kaynaklanan | Etkinliklerde genel ifadelerin kullanılmış olması Etkinliklerin yeterince açıklayıcı olmaması Programda belirtilen yeni kavramlara az değinme Çevre konularının okuma parçası gibi verilmiş olması Etkinliklerde yönergelerin eksik ve yetersiz olması |
| Programdan kaynaklanan | Zaman sıkıntısı Yabancı kökenli kelimeler Ünite sayısının fazla olması Programların çok yoğun ve kapsamlı olması |
| Okulun imkanlarından kaynaklanan | Akıllı tahta eksikliği Laboratuvarların işlevsel olmaması Projeksiyon aleti eksikliği Sınıf mevcutlarının kalabalık olması |
| Sınav sisteminden kaynaklanan | Sınava yönelik test sorusu çözme Etkinlikten çok soru çözmeye önem verme Etkinlikleri zaman kaybı olarak görme |

Öğretmenlerin etkinlik bulmakta zorlandıkları konuların büyük bir kısmını da çevre ile ilgili sürdürülebilirlik, ekolojik ayak izi, madde döngüleri, enerji kaynakları, enerji dönüşümleri gibi konulardan oluşmaktadır. Bu konular çevrenin yanı sıra kimya ve biyoloji bilgisi de içeren geniş kapsamlı ve soyut konular olarak da dikkat çekmektedir. Bununla ilgili Öğretmen 2'nin ifadesi şu şekildedir:

"...karbon döngüsü nasıldır diye sorsam öğrenciye bunu bilemez yani. Anlatsam bile bir hafta sonra unutacağımı düşünüyorum yani kalıcı olmuyor. O anlık öğrenebilir ama kalıcı bir öğrenme olduğunu pek sanmıyorum. Hepsi yaşamın içinde ama belki su döngüsünü öğrenci daha iyi anlayabiliyor ama karbon döngüsünü çok algıladığımı düşünmüyorum"

Benzer şekilde öğrencilerin madde döngülerinde zorlandıkları ve bu durumun döngüyü oluşturan tepkimelerin, tepkimeye girenler ve ürünlerin karıştırılması ve tam anlaşılmasından kaynaklandığını belirten Öğretmen 3'ün ifadesi aşağıda sunulmuştur.

"...takılıyorlar...işte bitkinin kloroplastına giriyor ne giriyor karbondioksit ve su, besin ve oksijen çıkıyor. Ya da oksijenli solunumda besin ve oksijen tepkimeye giriyor karbondioksit ve su çıkıyor. Burada bu iki olayda fotosentez ve solunum olaylarında tepkimeye giren ve çıkan maddeleri çok karıştırıyorlar. Ürünleri çok karıştırdıkları için sorun yaşadılar mesela... Özellikle karbon döngüsünde hangisi karbonu veriyor hangisi alıyor falan"

Öğretmenler soyut fen konularının ele alınmasında hangi yöntem ve teknikleri, materyalleri kullanacaklarına karar veremediklerini, bu konuda zorlandıklarını ve bu konuda bilgiye ihtiyaçları olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durum ile ilgili öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“...mesela döngüleri anlatırken bu karbon döngüsü azot döngüsü bunları anlatırken nasıl farklı bir materyal kullanabilirim, nasıl daha fazla somutlaştırıp daha iyi anlamalarını sağlayabilirim? Bunlarda zorlanıyorum. Çünkü çok karıştırıyor öğrenciler gerçekten de karışık. Yine kimyasal formüller, enerji dönüşümleri. Enerji dönüşümlerinde bunu da somutlaştırmak biraz daha zor onlarda da zorlanıyorum. Kinetik enerji, potansiyel enerji, esneklik potansiyel enerjisi. Bu konularda da öğrenciler zorlanıyor. Bunları da somutlaştırarak anlatmak... Bununla ilgili laboratuvarlarda daha hazır materyal olabilir mesela.” (Öğretmen 1)

“ya işte şu konularda daha çok mesela kimya endüstrisi ondan sonra biyoteknoloji. Bu konularda hakikaten şey biraz zorlanıyoruz sıkıcı geliyor çocuklara da bana da açıkçası. Burada özellikle mesela biyoteknolojide neler yapılabileceğini ve kimya endüstrisi daha farklı nasıl anlatılabilir orda biraz tıkağım ben yani” (Öğretmen 3)

Öğretmenler yeni yöntem ve teknikleri sınıfta çoğunlukla kullanamadıklarını, bunun hem programda belirtilen kazanımlara yönelik etkinliklere dair açıklamaların kitaplarda ve programda ayrıntılı verilmemiş olmasından hem de programı yetiştirebilme telaşından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler “öğrenciden kaynaklanan ihtiyaçlar” kategorisi altında öğrencilerin derslere ilgisiz ve isteksiz olduklarını, düşünme becerilerini kullanmadıklarını, ezberlemeye alışkın olduklarını dile getirmişlerdir. Aşağıda bu durumla ilgili öğretmenlerin ifadelerinden bir örnek paylaşılmıştır.

“... ben soru çözerken de görüyorum onları şimdi şey yapıyor sorunun temel yapısı aynı sadece işlemi değiştiriyor onu kendi yorumlamıyor. Sen ne verdiysen birebir aynı soruyu çözebiliyor ama soru birazcık değiştiği zaman takılıyor. Mesela şey var basit makina sorusu vardı kolay da bir soruydu en iyi öğrenci yapamamış mesela ben onun o soruyu kaçırmasına şaşırırım... bilgilerini yorumlayamıyorlar. Bilgi var ama onu yorumlayarak kullanamıyorlar. Sıkıntı orda... ya hani düşünme olayı yok... yeni bir şeyler yorum katma olayı yok öğrencilerde o yönleri zayıf bence” (Öğretmen 3)

Öğretmenler ifadelerinde öğrencilerin genellikle bilgiyi ezberleme eğiliminde olduklarını, kendi yorumlarını katma, orijinal ürün oluşturma ve yaratıcılıklarını kullanma konusunda zayıf olduklarını belirtmişlerdir.

“Bence o konuyla ilgili gerçi bunu çocuklar yapamıyor kendi yorumunu katıp bir solunum sisteminde mesela işte bir boru iki balondan başka bir şeyler düşünerek kendileri yapabilirler. Ama genelde o kısmı çocuklar yapmıyor biz söylüyoruz şunu şöyle yapın bunu böyle yapın diye. Hani kendi yorumunu kendi düşüncesini katarak ona dair bir sistem oluşturabilir diye düşünüyorum” (Öğretmen 1)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde “Ders kitabından kaynaklanan ihtiyaçlar” kategorisi ile ilgili olarak kitaplarda verilen etkinliklerde ve model çalışmalarında yönergelerin eksik ve yetersiz olduğu, özellikle çevre konularına ders kitaplarında okuma parçası gibi yer verildiği, etkinliklerin yeterince açıklayıcı olmadığı dile getirilmiştir. Bu sorunla ilgili ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Yönergeler açık olmalı. Yani mesela istediğiniz malzemeyi kullanabilirsiniz şeklinde. Farklı farklı ya da ne bileyim mesela jöle yerine farklı malzeme sitoplazmayı jöle olarak burada kullanmışlar. Yani onun yerine başka malzemeler kullanabilirsiniz. İlla çekirdek ceviz olacak şeklinde değil. Burada mesela hücrenin çeperi için duvarı için bir tabak kullanılmış. O tabak yerine başka malzeme kullanılabilir öğrenci. Burayla sınırlı kalmamalı. Yani hatta buranın aynısı olmayacak diye de yönergede belirtilebilir yani. Bu malzemeler dışında malzeme kullanın denilebilir. (Öğretmen 2)

“Sürdürülebilirliği sekizlerde işlemiştim... çok fazla bilgi var. Kitabın sonunda aşırı derecede sanki okuma kitabı gibi olmuş, çocukların aklında da çok fazla bir şey kalmıyor. Kısaca sadece bahsediyoruz ama kitapta çok fazla bilgi var.” (Öğretmen 1)

Öğretmenler “programdan kaynaklanan ihtiyaçlar” kategorisi altında programların çok kapsamlı olduğunu, hafifletilmesi gerektiğini bu nedenle programı yetiştirebilmek için etkinlik yapmaya fırsat bulamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu sorunla ilgili Öğretmen 3’ün ifadesi aşağıda verilmiştir.

“Ya işte yapılabilecek etkinlikler vardır da zaman kısıtlaması olmayacak o zaman. Bence atıyorum yedi ünite anlatacağımıza dört ünite anlatahım. Çocuklara da böyle hem etkinliklerle modellerle ne bileyim işte oyunda olabilir canlandırmalar da... onlarda çocukların hoşuna gidiyor. (Öğretmen 3)

Ayrıca öğretmenler bazı kavramların isimlerini telaffuz etmenin öğrenciler için zor olduğunu, kavramların isimlerinin öğrencilere zor geldiğini ve bu nedenle öğrenmekte zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir.

“Bazı kelimeler, yabancı kelimeler özellikle küçük sınıflar çok karıştırıyor ve öğrenmekte zorluk yaşıyorlar. Mesela biyoçeşitlilik. Ne kadar anlatsak da yazılıda falan sorduğumuzda da biyoçeşitlilik ne demek öğretmenim, biyo ne demek? Bunu bir türlü anlamıyorlar. Yani farklı kelimelerde çok zorluk yaşıyorlar. Mesela biyoçeşitlilik yerine canlı çeşitliliği denilse bile çok basit yani kelimenin karşılığı direkt o. O zaman daha iyi anlıyorlar... Yenilenebilir yenilenemez bunları da hala karıştırıyorlar. Hangileri yenilenebilir hangileri yenilenemez diye. Yenilenebilir ne demek söylerken bile söyleyemiyorlar bunları.” (Öğretmen 1)

“Denetleyici düzenleyici sistemlerde zorlanıyorlar çünkü kelimelerin isimlerini ilk defa duymuş oluyorlar, ya o hormonların isimlerini! Refleksi sevdi ama genellikle hormonlarda ismini öğrenemeyince görevini de unutuyor çocuk... Hani böyle ilk defa duydukları yabancı kelimeler falan çıkınca orda bir kafa karışıyor” (Öğretmen 3)

Öğretmenlerin “okulun imkanlarından kaynaklanan ihtiyaçlar” kategorisi altında sınıf mevcutlarının kalabalık olması, okulda akıllı tahta ve projeksiyon aleti bulunmaması, laboratuvarın henüz açılmamış olması gibi sorunlardan bahsettikleri görülmektedir. “Sınav sisteminden kaynaklanan” ihtiyaçlar kategorisinde ise öğretmenler sınava yönelik çalışma isteğinde olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle 8. sınıflarda sınava yönelik olarak daha fazla test sorusu çözmeyi daha anlamlı ve yararlı gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler gibi öğrencilerin de özellikle 8. sınıflarda etkinlik yapmayı zaman kaybı olarak gördükleri dile getirilmiştir. Bu durumla ilgili Öğretmen 3’ün görüşü şu şekildedir:

“Ben biraz bu ünite sayısının azaltılması taraftarıyım. O zaman daha çok soru da çözerim. Soru çözmek de önemli. Şimdi etkinlik yapıyorsun tamam ama sonuçta bu sınavlı bir sistem ve o sınavlı sistem için o çocuğun pratik geliştirmesi gerekiyor. Soru çözdükçe de konuların daha iyi anlaşıldığını düşünüyorum... işte kısıtlı zaman... daha çok ben 8 lerde teste yönelik çalışmalar yaptırdığım için... zaman olsaydı etkinlik yapabilirlerdi. O ısı yalıtımlı binalarda falan ama ben yaptıramadım o etkinliği. Çünkü ben biraz geri kaldım daha çok soru çözelim falan diye”

Fen Bilimleri konularını öğretme ve öğrenme ile ilgili öğrenciler tarafından belirtilen ihtiyaçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak belirlenen “Fen bilimleri dersi konularını öğrenme ile ilgili öğrencilerin görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aramak amacıyla öğrencilere uygulanan “öğrenci durum belirleme anketi” nin ikinci kısmında yer alan açık uçlu soruya verilen cevaplardan elde edilen veriler “Öğrenci ihtiyaçları” teması adı altında ele alınmıştır. Bu temaya ait kodlar ve 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cevaplarından elde edilen frekanslar Tablo 5’ te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrenci İhtiyaçları Temasına Ait Kategori ve Kodlar

| Tema | Kategori | Kodlar | 7. Sınıf (f) | 8. Sınıf (f) | |
|--|--------------------------------------|---|-----------------|-----------------|--|
| Öğrenci ihtiyaçları | Öğretim süreci ile ilgili ihtiyaçlar | Konular medya ve iletişim araçları ile anlatılmalı | | | |
| | | Videolar | 1 | 1 | |
| | | Projeksiyon aleti | | 4 | |
| | | Belgesel | | 1 | |
| | | Afişler | | 1 | |
| | | Sınıf ve okul öğrenme için uygun olmalı | | | |
| | | Laboratuvar kullanılmalı ve deneyler yapılmalı | 6 | | |
| | | Sessiz olmalı | 2 | 9 | |
| | | Temiz olmalı | 2 | 2 | |
| | | Öğrenciler ilgili olmalı ve katılmalı | | | |
| | | Ders içinde uygun molalar verilmeli | | 2 | |
| | | Günlük hayattan örnekler verilmeli | 4 | 2 | |
| | | Dersler eğlenceli olmalı | 5 | 5 | |
| | | Ara sınavlar yapılmalı | 1 | 8 | |
| | | Etkinlik ve uygulamalar yapılmalı | | | |
| | | Sınıf içinde etkinlikler yapılmalı | 4 | | |
| | | Geziler düzenlenmeli/ orman v.b. | 2 | 4 | |
| | | Gözlemler yapılmalı | 2 | 3 | |
| | | Ağaç dikme çalışmaları yapılmalı | 1 | 2 | |
| | | Resim çizerek öğrenme çalışmaları yapılmalı | 1 | | |
| Drama ve canlandırma çalışmaları yapılmalı | 11 | 2 | | | |
| Eğitsel oyunlar oynanmalı | 4 | 1 | | | |
| Şarkılar söylenmeli | | 6 | | | |
| Sınıf içi sohbetler yapılmalı | | 1 | | | |
| | | | 2 | | |

| | | Öğretmen öğretici olmalı | |
|---------------------------------------|--|---------------------------------|----|
| Öğretmenin rolü ile ilgili ihtiyaçlar | Öğretmen konuyu açık, net ve anlaşılır anlatmalı | 6 | 10 |
| | Öğretmen konunun önemli kısımlarını not aldırarak yazdırmalı | 5 | 6 |
| | Öğretmen tarafından tekrarlar yapılmalı | 1 | 2 |
| | Öğretmen tarafından tekrarlar yapılmalı | 1 | 15 |
| | Sınıfta çok test sorusu çözülmeli | | |

7. ve 8. sınıf öğrencilerinin anket sorularına verdiği cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun öğretim sürecinde etkin katılım sağlayabilecekleri etkinlik ve uygulamaların yapılmasını istedikleri görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun eğlenceli ders işlenmesini istedikleri dikkat çekmektedir. Özellikle 7. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla drama ve canlandırma çalışmaları yapılmasını, 8. sınıf öğrencilerinin sınıf içinde projeksiyon aleti kullanılarak ya da video, belgesel, afiş gibi görsel iletişim araçları ile derslerin yapılmasını istedikleri görülmüştür. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin derslerde laboratuvar kullanılarak deneyler yapmak istedikleri de belirlenmiştir. Aşağıda farklı öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Fen dersinde işlenen konuların deneylerle somutlaştırılması gerekir.” (8. Sınıf)

“Bu konuların gözlem ve deney yaparak anlatılması öğrencilerin daha rahat öğrenmesini sağlayabilir.” (8. Sınıf)

“Uygulamalı bence daha iyi olabileceğini düşünüyorum, canlandırma ve tiyatro ile daha iyi olabilir.” (7. Sınıf)

“Projeksiyon, bilgisayar, afişler ve bu konularla ilgili soru çözümü bu konuların ele alınmasını ve konunun anlaşılmasını kolaylaştırır.” (8. Sınıf)

“Dersler etkinlikler yaparak anlatılırsa daha güzel olur ve ders içinde molalar vererek ders işlemeliyiz çünkü derslerden sıkılıyoruz.” (8. Sınıf)

“Daha fazla deney, gözlem ve laboratuvar olabilir. Deneylerimizi laboratuvar olmasa bile sınıfta yapabiliriz.” (8. Sınıf)

“Ben bütün konuların deneylerle, gözlemlerle ve uygulamalarla daha iyi anlaşılabilceğini düşünüyorum. Öğrencilere ders zorlanmadan, kendi istekleriyle dinletilmeli.” (7. Sınıf)

Öğrencilerin Tablo 7’de belirtilen soyut konuların öğrenilmesinde ve sınıfta ele alınmasında farklı yöntem ve tekniklere değindikleri, kendi öğrenme ihtiyaçları ve isteklerine göre örnekler vererek önerilerde buldukları da belirlenmiştir.

“Biyçeşitlilik konusunu öğrenirken hayvanat bahçesine gezi düzenlenebilir, ağaç dikme çalışması yapılabilir, toprak kirliliği konusunda ağaçlandırma çalışması yapılabilir” (8. Sınıf)

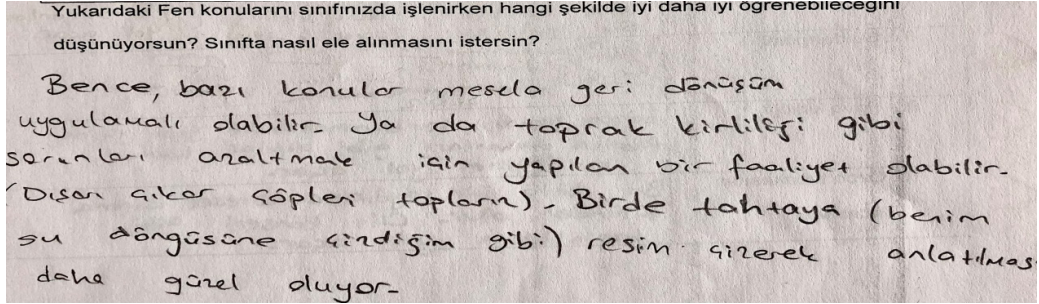
“Ormanda araştırma yapmak, her türlü dağ insanıyla sohbet etmek...” (8. Sınıf)

“Bence bu konuyu öğretmenimiz tahtaya konuyla ilgili resimler yapıştirarak anlatmalı.”(7. Sınıf)

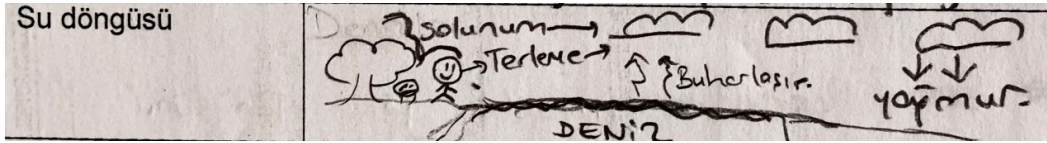
“Deneyle, oyunla bazen ise karikatür kullanarak yapsa daha iyi anlatılırdı.” (7. Sınıf)

“Canlandırma, tiyatro ile daha iyi olabilir. Tiyatro şeklinde anlatılırsa derse katılmayanlar da en azından eğlenmiş olur.” (7. Sınıf)

8. Sınıf öğrencilerinden birinin konuyla ilgili önerisi ve aynı öğrencinin açıklaması Şekil 1’de ve Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğrenci Önerisinden Örnek



Şekil 2. Öğrenci Açıklamasından Örnek

Öğrenciler derslerde günlük hayattan örnekler verilmesini istediklerini ve bu şekilde daha iyi anlayabileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Aşağıda farklı öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

“Daha dikkat çekici örneklerle, hep derse dayalı olarak değil de bunların hayatımızdaki yerlerinin eğlenceli bir şekilde anlatılmasını isterdim. Daha akılda kalıcı ve eğlenceli bir şekilde...” (8. Sınıf)

“Örnekler verilerek açıklanırsa daha iyi öğrenirim.” (8. Sınıf)

Öğrenciler öğretmenin öğretici olması gerektiğini belirterek konuyu açık, net ve anlaşılır anlatmasını istediklerini ve konunun önemli kısımlarını yazdırması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin öğretmeni bilgiyi aktaran, öğrenmeleri gereken bilgileri kısaca yazdıran ve tekrarları yaptırarak rolde gördüklerini göstermektedir. Öğrencilerin cevaplarında öğretmeni rehber değil sınıfta dersin öğretilmesinden sorumlu kişi olarak gördükleri, etkinliklerde ve ders işlenmesi sırasında öğretmenin yönlendirici rolüne değinmedikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler konuların öğrenilmesinde öğretmenin dersi anlatması, test çözdürmesi, örnek vermesi şeklinde beklentilerden bahsetmişlerdir. Aşağıda farklı öğrencilerin ifadelerinden örnekler verilmiştir.

“Önce anlatarak daha sonra yazıyla ve en son da kitaptan okuyarak pekiştirme yapılırsa...”(7. Sınıf)

“Fen dersinde konular sesli ve açık bir anlatımın ardından yazıya aktarılarak tekrar edilebilir.” (7. Sınıf)

“Bence bu şekilde ders işlememiz çok iyi çünkü hocamız bize önce anlatır anlamadıysak onu 10, 15 bilemedik 20 kere tekrarlar gene mi anlamadık özel olarak anlatır. Konuyu anlatır anladıktan sonra en az 300'e yakın deftere soru çözüyoruz. Çok güzel şekilde dersi anlatıyor. Ben hocamız sayesinde fen bilimini daha iyi anlıyorum. Daha sonra 300 soru yetmezmiş gibi 150 ye yakın da tahta da çözüyoruz...” (8. Sınıf)

“Teker teker akılda kalacak şekilde anlatılarak ve ödevler verilerek anlatılabilir.” (8. Sınıf)

“Kısa notlar alınrsa daha iyi öğrenirim.” (8. Sınıf)

“Bence anlatımdan çok deftere yazılması daha kalıcı olabilir. Çünkü o gün aklımızda kalabilmesi için tekrar etmemiz gerekiyor ederken de bir yerden yararlanmamız gerekiyor. Yazamadığımız için de bu konuda zorlanıyoruz.” (8. Sınıf)

Özellikle 8. sınıf öğrencilerinin sınıfta çok test sorusu çözülmesini istedikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin liselere giriş sınavına hazırlık yapmak amacıyla etkinliklerden çok test sorusu çözmeye yöneldiklerini göstermektedir. Bu konuyla ilgili olarak 8. sınıflardan farklı iki öğrencinin cevaplarından alınan doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Sınıfta daha çok test çözerek ele alınmasını isterim”,

“Test çözerek ele alınmasını isterim daha iyi hatırlamak için.”

Öğrencilerin soyut kavramlar içeren fen konuları ile ilgili bilgi düzeylerine dair ihtiyaçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak belirlenen “Öğrencilerin soyut fen konuları ile ilgili bilgi düzeyleri nasıldır?” sorusuna cevap aramak amacıyla öğrencilere uygulanan “öğrenci durum belirleme anketi” nin birinci kısmında yer alan kavram/konu isimlerinden yararlanılmıştır. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin her konu ismi ile ilgili açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar için 5 düzey belirlenmiştir. Bu düzeyler *doğru, gerekçeli ve bilimsel açıklama yapma (5 puan), doğru ama yetersiz açıklama (4 puan), kısmen doğru açıklama (3 puan), yanlış ve hatalı açıklama (2 puan), açıklama yok (1 puan)* şeklinde puanlandırılmıştır. Uygulayıcılar arasında uyum sağlayabilmek amacıyla iki bilim uzmanı fen bilimleri öğretmeni soruları ayrı ayrı değerlendirmiş ve puanlamıştır. Tablo 6'da insan ve çevre ünitesi kapsamında yer alan konuların sınıf seviyelerine göre derslerde işlenme durumu gösterilmiştir ve anketin uygulandığı tarihe kadarki süreçte sınıf seviyelerine göre fen derslerinde işlenmiş konular işaretlenmiştir.

Tablo 6. İnsan ve Çevre Ünitesindeki Konuların Sınıf Seviyelerine Göre Derslerde İşlenme Durumu

| Konular | 5. sınıf | 6. sınıf | 7. sınıf | 8. sınıf |
|----------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Hava kirliliği | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Biyçeşitlilik | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Enerji kaynakları | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Geri dönüşüm | | | ✓ | ✓ |
| Atıklar | | | ✓ | ✓ |
| Karbon Döngüsü | | | | ✓ |
| Küresel ısınma | | | | ✓ |
| Besin zinciri | | | | ✓ |
| Asit Yağmurları | | | | ✓ |
| Ozon Tabakasının İncelmesi | | | | ✓ |
| İklim Değişikliği | | | | ✓ |
| Sera Etkisi | | | | ✓ |
| Sürdürülebilirlik | | | | ✓ |
| Su döngüsü | | | | ✓ |

“İnsan ve Çevre” ünitesi kapsamında yer alan konuların öğrenciler tarafından cevaplanma düzeyleri ve açıklamalarına ilişkin betimsel değerler ise Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7’deki frekans değerleri incelendiğinde 7. sınıf fen bilimleri öğretim programında yer alan “Enerji Kaynakları”, “Geri dönüşüm”, “Atıklar” ve “Hava Kirliliği” konularının hem 7. sınıf hem de 8. sınıf öğrencileri tarafından çoğunlukla doğru açıklandığı görülmüştür. Özellikle “Geri Dönüşüm” konusunda 7. sınıflardan 31 öğrenci, 8. sınıflardan 36 öğrenci; “Atıklar” konusunda 7. sınıflardan 29, 8. sınıflardan 34 öğrenci ve “Hava Kirliliği” konusunda 7. sınıflardan 25, 8. sınıflardan 37 öğrenci doğru, gerekçeli ve bilimsel açıklamalarda bulunmuşlardır. Benzer şekilde “Asit Yağmurları” konusu da 8. sınıf öğrencilerin büyük çoğunluğu (31 öğrenci) tarafından doğru ve gerekçeli bir şekilde açıklanmıştır. “Biyçeşitlilik“ konusu ise 5. sınıf fen bilimleri öğretim programının kazanımları arasında olmasına rağmen hem 7. sınıf hem de 8. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmı tarafından bilinmemiştir (7. sınıflarda 36, 8. sınıflarda 23 öğrenci). 7. sınıflarda da öğrencilerin “Asit Yağmurları” hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür (15 öğrenci). 8. sınıf fen konuları içinde yer alan “Karbon Döngüsü, Su Döngüsü, Ozon Tabakasının İncelmesi, Sera Etkisi ve Sürdürülebilirlik” konularının 8. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmı tarafından bilinmiyor olduğu tespit edilmiştir. Özellikle “Sürdürülebilirlik” (8. sınıflarda 28 öğrenci) ve “Karbon Döngüsü” (8. sınıflarda 41 öğrenci) kavramları hakkında öğrencilerin çok büyük bir kısmı bilmediğini ifade etmiştir. Yine Tablo 7’de 8. sınıf fen bilimleri kazanımları içinde yer alan “Besin Zinciri” konusunun 8. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu tarafından doğru ve gerekçeli bir şekilde açıklandığı (34 öğrenci) görülmektedir. “Küresel Isınma” konusu ise beklenilen aksine hem 7. hem de 8. sınıf öğrencilerinin çoğu tarafından doğru açıklanmıştır. 8. sınıflardan 32 öğrenci doğru cevap verirken 22 tanesi doğru gerekçelendirmelerde bulunmuş, 7. sınıflardan 32 öğrenci doğru cevap vermiş ve bu öğrencilerin 19 tanesi açıklamalarını yeterli ve gerekçeli olarak belirtmişlerdir.

Tablo 7. Öğrencilerin İnsan ve Çevre Ünitesindeki Soyut Kavramlarla İlgili Açıklamalarına İlişkin Betimsel Değerler

| Sınıflar | Doğru, gerekçeli, bilimsel açıklama | | Doğru ama yetersiz açıklama | | Kısmen doğru açıklama | | Yanlış, hatalı açıklama | | Bilmiyor | |
|----------------------------|-------------------------------------|----|-----------------------------|----|-----------------------|----|-------------------------|----|----------|----|
| | 7 | 8 | 7 | 8 | 7 | 8 | 7 | 8 | 7 | 8 |
| Frekans (f) | | | | | | | | | | |
| Konular | | | | | | | | | | |
| Enerji kaynakları | 10 | 18 | 21 | 17 | 5 | 4 | 2 | 0 | 4 | 6 |
| Karbon döngüsü | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 40 | 41 |
| Küresel ısınma | 19 | 22 | 13 | 10 | 2 | 7 | 3 | 0 | 5 | 6 |
| Geri dönüşüm | 31 | 36 | 9 | 9 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Atıklar | 29 | 34 | 10 | 9 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 |
| Su döngüsü | 8 | 11 | 1 | 3 | 1 | 2 | 0 | 3 | 32 | 26 |
| Hava kirliliği | 25 | 37 | 15 | 8 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Ozon tabakasının incilmesi | 5 | 12 | 5 | 8 | 6 | 5 | 2 | 5 | 24 | 15 |
| İklim değişikliği | 4 | 6 | 6 | 6 | 3 | 11 | 23 | 14 | 6 | 8 |
| Biyocoşunluluk | 3 | 14 | 1 | 3 | 0 | 3 | 2 | 2 | 36 | 23 |
| Besin zinciri | 0 | 34 | 3 | 3 | 2 | 3 | 19 | 2 | 18 | 3 |
| Asit yağmurları | 15 | 31 | 17 | 9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 9 | 5 |
| Sera etkisi | 1 | 3 | 1 | 8 | 3 | 3 | 16 | 12 | 21 | 19 |
| Sürdürülebilirlik | 0 | 1 | 3 | 8 | 1 | 5 | 2 | 3 | 36 | 28 |

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırma Ankara'nın büyük bir ilçesindeki, çevre illerden yoğun göç alan, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel bakımdan dezavantajlı öğrencilerin gittiği, büyük bir ortaokulda fen bilimleri öğretim ve öğrenimi ile ilgili öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmada nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir.

Araştırmada fen öğretimi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin kendilerinden, öğrencilerden, ders kitabından, programdan, okulun imkanlarından, sınav sisteminden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri görüşmelerde yeni öğretim yöntem ve teknikleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ancak yeni bilgilere açık olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle etkinlik bulmakta zorlandıkları konular ile ilgili “nasıl öğretilbilir?”, “ne yapmalıyım?”, “bu konuyu işlerken her sene sıkıntı yaşıyorum” şeklinde ifadelerde bulunmuş olup farklı yöntem ve teknikleri sınıflarında uygulamak istediklerini dile getirmişlerdir. Her konu için her öğretim yöntemi uygun olmayacağından, öğretmenlerin konuya uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili araştırmalar yapmaya ve bu bilgilerle donatılmaya ihtiyaçları vardır (Wen Lin, Yen, Liang, Chiu, & Jee Guo, 2016). Bunu sağlayabilmek için ise öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve tekniklerini tanımaları ve uygulamada neler yapılabileceğine dair bilgi sahibi olmalarına katkı sağlayan hizmet içi eğitimler

düzenlenebilir. Literatürde hizmet içi eğitimlerin istenilen sonuca ulaşma konusunda yetersiz olduğu belirtilmiştir (Akıncı vd., 2015; Aydın & Çakıroğlu, 2010; Küçüköner, 2011). Hizmet içi eğitimlerde istenilen sonuca ulaşılabilmesi için bu eğitimler; öğretmenlerin kendi deneyimlerinden, öğrenci başarısını artırma konusunda kullandıkları etkili yöntem ve tekniklerden örnekler verebilecekleri fikir alışverişi oturumları şeklinde düzenlenebilir. Bu oturumlarda öğretmenlere konu alanı uzmanları tarafından farklı konularla ilgili çeşitli etkinlik örnekleri sunulabilir ve bu etkinliklerin sınıf içinde veya okul dışında nasıl uygulanacağına dair bilgiler paylaşılabilir. Öğretmenler görüşlerinde etkinlik bulmakta zorlandıkları konuları madde döngüleri, yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları, denetleyici ve düzenleyici sistemler, kimyasal formüller, biyoçeşitlilik, ozon tabakasının incelenmesi, sürdürülebilirlik, kimya endüstrisi, sürat, iklim değişikliği, biyoteknoloji, ekolojik ayak izi olarak belirtmişlerdir. Bu konuların fen bilimleri dersi kapsamında yer alan fizik, kimya ve biyoloji alanlarının her biri ile ilgili olduğu görülmektedir. Araştırmalarda fizikteki kavramların öğrenciler tarafından anlaşılamadığı ve öğrencilerin genellikle fizik dersinde başarılı olmadıkları (Örnek, Robinson & Haugan, 2007), “Kuvvet ve Enerji” ünitesinin soyut ve matematiksel ifadeler barındırdığı için öğrenciler tarafından en karmaşık ve zorlanılan konuların başında geldiği ve algılanmasının zor olduğu (Timur & Taşar, 2010; Timur, Timur, Özdemir & Şen, 2016) belirtilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin çevre ile ilgili konulardan ozon tabakasının incelenmesi, sera etkisi, küresel ısınma, iklim değişikliği konularında doğru neden sonuç ilişkisi kuramadıkları, ilişkileri birbirine karıştırdıkları ve kavram yanlışlığına sahip oldukları belirtilmiştir (Ayvacı & Çoruhlu, 2009; Emlı & Afacan, 2017; Liarakou, Athanasiadis & Gavrilakis, 2011). Literatürde soyut ve karmaşık süreçleri barındıran solunum, fotosentez gibi konuları ortaokul, lise hatta üniversite öğrencilerinin bile anlamakta zorlandıklarını ve bu konularla ilgili kavram yanlışlığına sahip olduklarını belirten araştırmalar mevcuttur (Bacanak, Küçük & Çepni, 2004; Mohan vd., 2009; Tekkaya, Balcı, 2003; Wilson vd., 2006).

Öğretmenlerin görüşmelerde öğrencilerin zorlandıklarını belirttikleri soyut içerikli fen konularıyla ilgili öğrencilerin bilgi düzeylerinin nasıl olduğu hakkında somut veriler elde edebilmek adına araştırma kapsamında görüşmelerde en çok belirtilen soyut fen konu/kavramlarla ilgili açık uçlu sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiştir. İkinci dönem sonunda uygulanan durum belirleme anketinde yer alan konulardan “Hava Kirliliği” ve “Biyçeşitlilik” 5. sınıflarda, “Enerji Kaynakları” 6. sınıflarda, “Geridönüşüm” ve “Atıklar” 7. sınıflarda, “Karbon Döngüsü”, “Küresel Isınma”, “Su Döngüsü”, “Ozon Tabakasının İncelenmesi”, “İklim Değişikliği”, “Besin Zinciri”, “Asit Yağmurları”, “Sera Etkisi” ve “Sürdürülebilirlik” konuları 8. sınıflarda Fen Bilimleri Öğretim Programı’na (MEB, 2018) göre işlenmesi gereken konulardır. Anket 2. dönemin sonunda Haziran ayında yapılmış ve sınıfların fen bilimleri öğretmenleri tarafından konuların tamamının öğretim programına uygun olarak bitirildiğini ifade edilmiştir. Dolayısıyla 8. sınıf öğrencileri öğrenci durum belirleme anketinde yer alan tüm konuları derslerde görmüşlerdir. 7. sınıf öğrencileri ise “Karbon Döngüsü”, “Besin Zinciri”, “Asit Yağmurları”, “Sera Etkisi”, “Sürdürülebilirlik” konularını 8. sınıf fen öğretim programında yer aldığı için derslerde işlememişlerdir. Ankete verilen cevaplarda “Enerji Kaynakları”, “Geri Dönüşüm”, “Atıklar” ve “Hava Kirliliği” konularının hem 7. sınıf hem de 8. sınıf öğrencileri tarafından çoğunlukla doğru açıklandığı görülmüştür. Belirtilen bu konular her iki sınıf

seviyesinde de derslerde işlenmiş konulardır. 8. sınıf konuları içinde yer alan ve anketin uygulandığı zaman derslerde işlenmiş olan “Asit Yağmurları”, “Besin Zinciri” konusu da 8. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu tarafından doğru ve gerekçeli bir şekilde açıklanmıştır. Bu durum bu konuların 8. sınıflarda anlaşılma düzeyinin yüksek olduğunu gösterebilir. Öğretim programına göre 7. sınıf konuları içinde yer almayan “Asit Yağmurları” konusu hakkında 7. sınıf öğrencilerinin de bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Öğrenci durum belirleme anketine verilen cevaplar değerlendirildiğinde anket uygulanan öğrencilerin öğretmenlerin görüşlerinde belirttiği fen bilimleri konularında zorlandıkları görülmüştür. Özellikle 8. sınıf fen konuları içinde yer alan “Karbon Döngüsü”, “Su Döngüsü”, “Ozon Tabakasının İncelmesi”, “Sera Etkisi” ve “Sürdürülebilirlik” konularının sınıflarda işlenmiş olmasına rağmen 8. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmı tarafından bilinmiyor olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç öğrencilerin sera etkisi ve iklim değişikliği (Liarakou vd., 2011), ozon tabakasının incelenmesi, çevre sorunlarının giderilmesi (Ayvacı & Şenel-Çoruhlu, 2009) konularında sorunlar yaşadıklarını gösteren çalışma sonuçlarıyla uyumludur. Bu anlamda bu araştırmada fen bilimleri öğretimi sürecinde zorlanılan konular literatürde belirtilen konularla benzerlik göstermektedir. Yani belirtilen konular sınıfta işlenmiş olmasına rağmen öğrencilerin soyut fen konularını öğrenmekte zorlandıkları görülmektedir. Literatürde küresel ısınma konusu ile ilgili öğrencilerin öğrenmekte sorunlar yaşadıklarını belirten araştırma sonuçlarının (Emli & Afacan, 2017; Karakuş & Yel, 2019) aksine bu araştırmada küresel ısınma 8. sınıf konusu olmasına rağmen 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çoğu tarafından doğru açıklanmıştır. Bunun nedeninin konunun günlük hayatta ve basında sık sık gündeme gelmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Benzer şekilde yapılan bazı araştırmalarda öğrencilerin küresel ısınmayı medyadaki sloganlarla yeterli bilgiye sahip olmadan yorumladıkları, sınıf seviyesi arttıkça ozon tabakası ve sera gazlarının salınımıyla ilişkilendirdikleri belirtilmiştir (Ayvacı & Şenel Çoruhlu, 2009). Benzer şekilde öğrencilerin küresel ısınmaya dair bilgilerini film, belgesel, görsel yazılı medya, iletişim ağları (Ateş & Karatepe, 2013) dergi, internet, televizyon ve diğer derslerden öğrendiklerine dair araştırma sonuçları mevcuttur (Kılıçoğlu & Akkaya-Yılmaz, 2021).

Öğretmenler görüşmelerde etkinlik bulmakta zorluk yaşadıkları sürdürülebilirlik, yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları, biyoçeşitlilik, denetleyici ve düzenleyici sistemler gibi konuların aynı zamanda öğrenciler tarafından telaffuz edilirken zorlanılan, birbirlerine karıştırılan ve onlara yabancı gelen kelimelerden oluştuğunu dile getirmişlerdir. Bu kelimelerin eş anlamlı kelimelerle verilmesinin veya anlamayı kolaylaştırmak için parantez içinde de olsa Türkçe terimler kullanılarak isimlendirilmesinin konuların daha iyi anlaşılmasında etkili olacağı öğretmenlerin ifadelerinde yer almaktadır. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda da eş anlamlı terim çiftlerinin kullanılmasının kavramların açıklanma düzeyini etkilediği, öğretmen adaylarının Türkçe kökenli sözcüklerle birlikte verildiğinde kavramları daha fazla açıklama gereği duydukları ve başarı düzeylerinin arttığı belirtilmiştir (Kızılcık, 2013; Ünsal, 2010). Öğrencilere uygulanan öğrenci durum belirleme anketine göre biyoçeşitlilik konusu hem 7. sınıf hem de 8. sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmı tarafından bilinmemiştir. Biyoçeşitlilik konusu 5. sınıf fen bilimleri öğretim programının kazanımları arasında yer almaktadır. Konunun 5. sınıf programına 2018 yılında dahil edilmiş olması ve çalışma grubundaki öğrencilerin 5. sınıfta bu konuyu görmemiş olmaları bu durumun nedeni olabilir. Ancak 8. sınıf

öğrencilerinin bir önceki sene 7. sınıf fen programında yer alan biyoçeşitlilik konusunu işlemiş olmalarına rağmen çoğu öğrencinin doğru açıklayamamış hatta bilememiş olması öğretmenlerle yapılan görüşmelerde belirtildiği gibi konu isminin anlaşılmasının zorluğundan kaynaklanabilir. Literatürde ortaokul öğrencilerinin genellikle somut örnekleri olmayan veya verilmeyen, matematiksel ilişkiler içeren fizik konularını anlamakta zorluk çektikleri (Erinosho, 2013), fen bilimleri derslerinde öğrencilerin öğrenmede en çok zorlandıkları konuların soyut özellikte olan ve soyut kavramlar içeren, bilgi içeriğinin çok fazla olduğu, grafik okuma ve yorumlama becerisi gerektiren, öğrencilerin önceki öğrendikleriyle ilişki kuramadıkları ve ön bilgilerinin eksik olduğu hücre bölünmesi, denetleyici- düzenleyici sistemler, kuvvet ve hareket gibi konular (Güneş & Güneş, 2005; Polat, 2005; Timur vd., 2016) olduğu belirtilmiştir. Yine öğretmenlerin matematikle ilgili fen konularının ve soyut konuların öğretiminde zorluklar yaşadıkları da belirtilmiştir (Cengiz vd, 2012; Erinosho, 2013). Öğrencilerin gelişim süreçleri dikkate alındığında daha karmaşık zihinsel işlemleri yapabilecek zihinsel olgunluğa erişmelerinin beklendiği soyut işlemler dönemindeki ortaokul ve lise öğrencilerinin sınıflarında soyut ilişkileri bulma, analiz etme, özgün ürün üretme, eleştirel düşünme, karşılaştırma gibi özelliklerinin gelişimine katkıda bulunan etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2010). Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olan öğrenciyi öğrenme sürecinde etkin kılan bu tür etkinlikler her okul seviyesinde ve okulun imkanlarına uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Böyle bir uygulama özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullarda PISA ve TIMMS gibi soyut kavramları anlama, kavramsal ilişkiler kurma ve düşünerek çıkarım yapmayı gerektiren uluslararası sınavlardaki başarıyı da artırabilir. Yapılan araştırmalarda öğretmenler derslerde aktif öğrenme tekniklerini kullanmanın öğrencilerin derse katılımını ve derse ilgilerini artırmada etkili olduğunu düşünmelerine rağmen etkinlikleri sınıfta uygularken sorunlar yaşadıklarını, etkinlikleri öğretmen merkezli olarak yürüttüklerini, derslerde düz anlatım, soru cevap gibi yöntem ve teknikleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Aktepe & Aktepe, 2009; Ayvacı & Bakırcı, 2012; Erdoğan vd., 2015; Kurtuluş & Çavdar, 2011; Şimşek, Hırça & Coşkun, 2012). Sorgulama temelli öğrenmeye dayalı sınıf ortamlarının tasarımı her ne kadar desteklense de bunların uygulamaya geçirilmesinde okulların yapısı, idarenin tutumu, kaynakların eksikliği, laboratuvar imkanlarının yetersizliği gibi pek çok aksaklığın yaşandığı belirtilmiştir (Geist, 2004). Görüşme yapılan öğretmenlerin düz anlatım, soru cevap gibi alışlagelmiş yöntemleri kullanmayı tercih etmelerinin nedeni okulun ulaşım, teknoloji, ekonomik koşullar gibi imkanlar bakımından yetersiz olmasından kaynaklanabilir. Nitekim bu araştırmaya katılan öğretmenler görev yaptıkları okulda akıllı tahta olmaması, laboratuvarın henüz kurulmamış olması, projeksiyon aletinin az sayıda bulunması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi okuldan kaynaklanan sorunlara değinmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler yeni yöntem ve tekniklerle ilgili bilgi sahibi olmadıklarını, yeni yöntemlere alışık olmadıklarını ve programa eklenen yeni kavramlarla ilgili bilgi sahibi olmadıklarını da ifade etmişlerdir. Nitekim yapılan araştırmalarda fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar kullanımına yönelik yeni öğretim tekniklerini kullanabilme, araç gereç geliştirme ve kullanma, araç gereçlerin bakım-onarım bilgisine sahip olma ile öğrencilerin laboratuvar çalışmalarıyla ilgili tutumlarını, bilgi ve becerilerini ölçme becerileri konularında kendilerini yetersiz hissettikleri (Kaya & Büyük, 2011), öğrencileri bilim dilini kullanmaya ve akıl yürütme becerilerini kullanmaya teşvik edici yöntemleri sergilemede ve uygun sınıf ortamı tasarlamada yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir (Smit, Gijssels, Hotze,

& Bakker, 2018). Bunun yanısıra fen öğretiminde laboratuvarların yetersiz oluşu, malzeme eksikliği, kaynak eksikliği, teknolojik imkansızlıklar, ebeveyn desteği eksikliği, sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanan sorunların bulunduğu belirtilmiştir (Akıncı vd., 2015; Arslan, 2000; Demir vd., 2011; Doğan 2010; Dursun, 2003; Geçer & Özel, 2012; Kurtuluş & Çavdar, 2011; Netshivhumbe & Mudau, 2021). Görüşme yapılan öğretmenlerin okulun ihtiyaçları içinde akıllı tahta, teknolojik araç gereçler, laboratuvar, projeksiyon aleti gibi eksiklikleri dile getirmeleri onların teknoloji ve laboratuvarı normal şartlarda kullandıkları ya da kullanmak istedikleri ve bu okulda olmadığı için eksikliğini hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin genel olarak teknolojiye yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve mesleki deneyimleri arttıkça sınıflarda teknolojik araç gereçler kullanımının ve teknolojiye olan ilgilerinin azaldığı tespit edilmiştir (Karamustafaoğlu, Çakır, & Celep, 2015; Yapıcı & Leblebiciler, 2007). Görüşme yapılan öğretmenlerin genç olması teknolojik araçları kullanmak istemelerinin sebebi olabilir.

Araştırma kapsamında öğretmenler sınav sisteminden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını da dile getirmişlerdir. Özellikle 8. sınıflarda teste yönelik çalışmalara zaman ayırmak istediklerini, etkinlikten çok soru çözmeyi yararlı bulduklarını ve derste çok fazla soru çözümü yaparak öğrencilerinin LGS sınavında başarılı olmasını istediklerini söylemişlerdir. Sınav sisteminden kaynaklanan bu sorunlar yapılan benzer çalışmalarda da belirtilmiştir (Balbağ vd., 2016; Küçüköner, 2011). Programdan kaynaklanan ihtiyaçlar içinde zaman sıkıntısı yaşadıklarını da vurgulayan öğretmenler, programı yetiştirebilme telaşı yaşadıklarını bu nedenle etkinlik yapmaya yeterli süre ayıramadıklarını, programların çok yoğun ve kapsamlı olduğunu dile getirmişlerdir. Literatürde benzer araştırmalarda da öğretmenlerin ders saatlerinin yetersizliği ve zamanı sıkıntısı nedeniyle laboratuvar kullanımında, etkinlik ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımında (Demir vd., 2011; Doğan, 2010; Geçer & Özel, 2012; Küçüköner, 2011; Öztürk vd., 2013) sıkıntılar yaşadıkları belirtilmiştir.

Öğretmenler ders kitabından kaynaklanan sorunlara da değinmişler kitaplarda özellikle etkinliklerle ilgili açıklamaların ve yönergelerin yetersiz olduğunu, genel ifadelerin kullanıldığını, daha ayrıntılı ve anlaşılır açıklamaların yapılmasının yararlı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin anlamakta zorlandıkları ve kendilerinin de nasıl öğretileceğine dair eksikliklerinin olduğunu belirttikleri soyut kavramların yer aldığı çevre ile ilgili konuların ders kitabında okuma parçası gibi verildiğini dile getirilmişlerdir. Yapılan araştırmalara göre, fen ders kitaplarının öğrencilere rehberlik etmesi gerektiği vurgulanmıştır (Gökdere & Keleş, 2004). Ancak, öğretmenlerin çoğunlukla ders kitaplarında eksik ve yanlış bilgilerin bulunduğunu, tanımların ve bilgilerin yetersiz olduğunu düşündükleri belirtilmiştir (Akıncı vd., 2015; Küçüköner, 2011; Özdemir, 2006).

Öğretmenler fen öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunları derslerde ilgisiz ve isteksiz tavır sergileme, düşünce yürütme ve mantık becerilerini kullanmak yerine ezberci yaklaşımı benimseme, önceki öğrenilen bilgileri hatırlamada zorlanma, sorumlulukları yerine getirmedeki eksiklikler, öğrendikleri bilgileri bir araya getirmede ve farklı konular arasında ilişki kurmada zorlanma şeklinde ifade etmişlerdir. Bu sonuç literatürdeki öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ile tutumlarının yetersiz olduğunu (Akıncı vd., 2015) ön bilgilerinin eksik olduğunu (Küçüköner, 2011), görev ve sorumlulukları yerine getirmeme, derse ilgi duymama, okulu ve dersi

sevme (Erişti & Tunca, 2012), motivasyon eksikliği (Cengiz vd., 2012) gibi öğrenci kaynaklı sorunları belirten araştırma sonuçlarıyla uyumludur.

Fen bilimleri konularını öğrenme ile ilgili öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrenciler öğretim sürecinde teknolojik araç gereçlerin kullanılmasını istedikleri dile getirmişlerdir. Video ve belgesel izleyerek daha iyi öğreneceklerini düşündüklerini bu nedenle derslerde teknolojik ve görsel araç gereçlerin kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Eğitimde teknolojik araç gereçlerin kullanılmasının zaman tasarrufu yanında görsel öğeler barındırdığından dikkat çekmede ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamada etkin olarak kullanılabilmesi (Öztürk, Demir, & Dökme, 2011), sınıflarda kullanılan etkileşimli tahtaların derslerin verimli geçmesi ve öğrenme üzerinde olumlu katkılar sağladığı (Bilici, 2011; Jang & Tsai, 2012; Smith, Higgins, Wall, & Miller, 2005) tespit edilmiştir. Bu ihtiyaç öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de ifade edilmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmenler akıllı tahtanın etkin kullanımının derslerde zaman tasarrufu sağladığını ve görsellik açısından faydalı olduğunu belirtmişlerdir (Altın, Kalelioğlu, 2015). Öğrenciler animasyon, video, çizgi film gibi e-içeriklerin öğretimi kolaylaştırdığını ifade etmelerine rağmen öğretmenler, öğrencilerin bilgisayarla kendi başına bırakıldıklarında eğitim sürecinin başarısız olduğunu belirtmişlerdir (Eryılmaz & Salman, 2014). Öğrenciler derslerin ilgi çekici ve eğlenceli olmasını ve derste verilen örneklerin günlük hayattan seçilmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Sınıfların temiz olması gerektiğine değinen öğrencilerin aynı zamanda sessiz bir ortamda ders yapmak istediklerini belirtmelerinin kendi sınıflarının kalabalık olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Literatürde öğrencilerin fen öğrenmeleri üzerinde öğretmenlerin nasıl katkı sağlayacakları konusunda uygulama sürecine dair problemler yaşadıkları belirtilmiştir (Goodnough, 2010; Loxley, 2016). Araştırma kapsamında veri toplanan özellikle 7. sınıf öğrencilerinin öğrenci durum belirleme anketinde fen derslerinde tiyatro, canlandırma, drama, laboratuvar, oyun oynama gibi tekniklerin kullanılmasını istemelerinin önceki sınıflarda bu tarz etkinliklerin düzenlenmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin fen derslerinde canlandırma (rol yapma), sınıf veya okul dışı geziler, laboratuvarında deney yapma, doğa olayları hakkında gözlem yapma gibi yöntemlerin kullanılmasını istediklerini belirten araştırma sonuçları mevcuttur (Aktepe & Aktepe, 2009).

Öğrencilerin öğretmenden beklentilerini konuları net, açık ve anlaşılır şekilde anlatma, önemli kısımları not aldırma ve sık sık tekrar etme şeklinde belirtmeleri öğrencilerin öğretim sürecinde öğretmeni bilgiyi aktaran rolde gördüklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin derslerde genellikle klasik düz anlatım, soru cevap gibi teknikleri kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Benzer araştırmalarda öğretmenlerin sınıf gezileri, projeler, bilgisayar kullanımı gibi çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanmak yerine soru cevap ve düz anlatım gibi yöntemleri kullandıkları belirtilmiştir (Aktepe & Aktepe, 2009; Şimşek vd., 2012). Araştırmanın yapıldığı okulda teknolojik olanakların, akıllı tahtaların, laboratuvarın bulunmaması öğretmenleri bu yöntemleri yoğunlukla kullanmak zorunda bırakmış olabilir. Öğrencilerin fene yönelik tutumlarının dersi anlama ve okul ortamıyla ilişkili olduğu (Papanastasiou, 2002), ortaokul öğrencilerinin çoğunlukla fen derslerini eğlenceli buldukları (Henry, 1996) ve sınıf ikliminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal beceri gelişimi (Anderson, Evans, & Harvey, 2012; Dadabo, 2014; Fraser, 1998; Lee, 2005) üzerinde etkili olduğu

düşünüldüğünde sınırlı olanaklara sahip okullarda yapılabilecek çeşitli uygulama ve etkinliklerin düzenlenmesi ile hem etkili öğrenmeler sağlanabilir hem de öğretmenlerin dile getirdiği öğrencilerdeki isteksizlik, ilgisizlik ve motivasyon eksikliği azaltılabilir. Bu amaçla sınıf ortamında uygulanabilecek ve öğrencilerin birçok yönden gelişimini destekleyen içinde dramanın, boyamanın, çizim yapmanın, model oluşturmanın, sunum yapmanın, müzik kullanmanın, tartışma ve münazaranın da bulunduğu çeşitli yöntem ve tekniklerin bir arada bulunduğu zenginleştirilmiş etkinlikler hazırlanabilir. Bu şekilde teknolojik olanaksızlıklar, laboratuvar yetersizliği ve maddi imkansızlıklar gibi sınırlı koşullarda da fen dersi öğrenciler için daha ilgi çekici, eğlenceli hale getirilebilir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı farklı yeteneklere ve farklı zeka alanlarına sahip oldukları düşünüldüğünde böyle bir uygulamanın onların motivasyonu ve derse katılımının yanında öğrenmeleri üzerinde de olumlu sonuçlar vereceği söylenebilir. Öğrencilerin dersin nasıl ele alınmasını istedikleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde farklı yöntem ve teknikler ile uygulamalar ve etkinliklere değindikleri görülmektedir. Hatta bazı öğrencilerin farklı yöntem önerisinde buldukları, karikatür çizerek, sınıfta tahtaya resim çizerek ya da resimler yapıştırarak daha iyi öğrenebileceklerini dile getirdikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bazılarının nasıl ve ne şekilde öğrenebileceklerinin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğrencilerin öğrenme özelliklerinin farkında olmaları etkili bir öğrenme için yeterli değildir. Öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrencilerin öğrenme sorumluluğu taşımasının yanında öğrenme ortamının da öğrencinin özelliklerini dikkate alacak şekilde düzenlenmesi gerekli görülmektedir. Uygulanacak etkinliklerin öğrencilerin çok yönlü gelişimine imkan verecek şekilde drama, oyun, çizim, tablo oluşturma, resim yapma, şarkı söyleme, tartışma, deney yapma gibi pek çok farklı uygulamayı içererek hazırlanması önerilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere öğrencilerin farklı eğitim ihtiyaçlarından kaynaklı olarak sınıflarda çeşitli yöntemleri, teknikleri, uygulamaları bir arada kullanmaları; farklı zeka alanlarına hitap eden çeşitli ve zengin etkinlikler hazırlamaları önerilmektedir. Farklı zeka alanlarına sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu küçük grup çalışmalarıyla öğrenciler arası işbirliği sağlanarak, birlikte ürün oluşturma, fikir oluşturma ve iletişim kurma gibi beceriler de geliştirilebilir.

Her okul seviyesinde ve farklı koşullarda zaman zaman durum tespiti ve ihtiyaçların belirlenmesine yönelik bu tarz çalışmaların yapılması öğretmen nitelikleri, ders kitapları, öğrenci özellikleri, program, sınıf ve okul donanımları gibi öğrenme- öğretme sürecinde uygulamaların başarısını etkileyen boyutların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasına, böylece karşılaşılan sorunların giderilmesine katkıda bulunabilir. Araştırma yapılan okulun teknolojik olanaklar, laboratuvar ve malzeme konusunda yetersiz olması, ekonomik durumu orta veya zayıf olan göç alan bir ilçenin kenarındaki bir mahallede bulunması nedeniyle ülkemizin kırsal yerleşim yerlerinde benzer bulguların elde edileceği düşünülmektedir. Araştırmacılara il merkezinde, teknolojik olanaklara ve donanımlara sahip, ekonomik imkanları iyi olan okullar da dahil olmak üzere pek çok farklı özelliklere sahip okullar için de benzer araştırmaların yapılması öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları anlamında farklılıkların neler olduğunun belirlenmesi bakımından önerilmektedir.

Öğrencilerin anlamakta zorlandıkları ve öğretmenlerin bu konuları sınıflarında ele alma konusunda yaşadıkları zorluklar göz önüne alındığında, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimlerde, okulların coğrafi, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik koşulları dikkate

alınarak, basit malzemelerle dersleri zenginleştirmeye veya mevcut malzemeleri farklı amaçlarla kullanmaya teşvik edici etkinlikler hakkında bilgilerin ve etkinlik örneklerinin öğretmenlerle paylaşılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akıncı, B., Uzun, N. & Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1189–1215. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3188>
- Aktepe, V., & Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir Bilsen örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59520/855970> adresinden alınmıştır.
- Akyüz, G., & Pala, N. M. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(2), 668-678. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8595/106928> adresinden alınmıştır.
- Altın, H. M. & Kalelioğlu, F. (2015). FATİH Projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent Üniversitesi*, 2(1), 89-105. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/27/56> adresinden alınmıştır.
- Anderson, R. J., Evans, I. M., & Harvey, S. T. (2012). Insider views of the emotional climate of the classroom: What New Zeland children tell us about their teachers' feelings. *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 199-220. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.657748>
- Arslan, M. (2000, Eylül 6-8). *İlköğretim okullarında fen bilgisi öğretimi ve belli başlı sorunları* [Sözlü bildiri]. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Türkiye.
- Aslan, O. & Taşar, M.F. (2013). Fen öğretmenlerinin bilimin doğası görüşleri ve öğretimleri nasıldır? Bir sınıf içi araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 65- 80. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1323> adresinden alınmıştır.
- Ateş, M., & Karatepe, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin “küresel ısınma” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (27), 221-241. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/474/3901> adresinden alınmıştır.
- Aydın, S., Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *Elementary Education Online*, 9(1), 301- 315. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8596/106970> adresinden alınmıştır.
- Aypay, A., Erdogan, M. , & Sözer, M.A (2007). Variation among schools on classroom practices in science based on TIMSS–1999 in Turkey. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(10), 1417-1435. <https://doi.org/10.1002/tea.20202>
- Ayvacı, H. Ş., & Bakırcı, H. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen öğretim süreçleriyle ilgili görüşlerinin 5E modeli açısından incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 132-151. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/434> adresinden alınmıştır.
- Ayvacı, H. Ş., & Şenel Çoruhlu, T. (2009). Öğrencilerin küresel çevre sorunlarına bakışları ve kavram yanılgılarının belirlenmesine yönelik gelişimsel bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 11–25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8793/109894> adresinden alınmıştır.
- Bacanak, A., Küçük, M., & Çepni, S. (2004). İlköğretim öğrencilerinin fotosentez ve solunum konularındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi: Trabzon örnekleme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 67–80. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/188372> adresinden alınmıştır.

- Balbağ, M. Z., Leblebiciler, K., Karaer, G., Sarıkahya, E., & Erkan, Ö. (2016). Türkiye’de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 12–23. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/02.m._zafer_balbag.pdf adresinden alınmıştır.
- Bilici, A. (2011, Eylül 22-24). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri cihazlarının eğitsel bağlamda kullanımına ve eğitimde FATİH projesine yönelik görüşleri: Sincan il genel meclisi ilköğretim okulu örneği. 5. International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem.
- Cengiz, E., Uzoğlu, M., & Daşdemir, İ. (2012). Öğretmenlere göre fen ve teknoloji dersindeki başarısızlık nedenleri ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 393–418. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6011/80362> adresinden alınmıştır.
- Ceylan, E. (2009). PISA 2006 sonuçlarına göre Türkiye’de fen okuryazarlığında düşük ve yüksek performans gösteren okullar arasındaki farklar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 55-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13712/166013> adresinden alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2014). Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (S. B. Demir, M. Bütün Çev) (3. Baskı). Siyasal kitabevi (Orişinal Basım 2007)
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dadabo, D. (2014). Retrospective and current perceptions of classroom climate on engagement and achievement in high school. (Doctorate thesis), Fordham University, New York
- Demir, S., Büyük, U., & Koç, A. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 66-79. <https://doi.org/10.17860/efd.02843>
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII(1), 86-106. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13709/165982> adresinden alınmıştır.
- Dursun, H. (2003). *İlköğretim okullarında fen bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansı üzerindeki etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Emlı, Z., & Afacan, Ö. (2017). Yedinci sınıf öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki zihinsel modelleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 183–202. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/324458> adresinden alınmıştır.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç., Kaplan H., Ünal Ü., & Akbunar Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171- 196. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22600/241456> adresinden alınmıştır.
- Erinosho, S. Y. (2013). How do students perceive the difficulty of physics in secondary school? An exploratory study in Nigeria. *International Journal of Cross-disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 3(3), 1510-1515. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2013.0212>
- Erişti, B., & Tunca, N. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrencilere duyuşsal yeterlikler kazandırma sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 87–102. <https://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/74/58> adresinden alınmıştır.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelken-tepe Yayınları.

- Eryılmaz, S. & Salman, Ş. (2014). An inquisition upon expectations of intervening teachers and students within the context of FATİH project and perceptions to usage of information technology. *Journal of Education and Practice*, 5(12), 24-35. <https://www.researchgate.net/publication/316351544> adresinden alınmıştır.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33. <https://doi.org/10.1023/A:1009932514731>
- Geçer, A. Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2237-2261. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/134644/> adresinden alınmıştır.
- Geist, M. J. (2004). Orchestrating classroom change to engage children in the process of scientific reasoning: Challenges for teachers and strategies for success. (Doctorate thesis), Peabody College of Vanderbilt University, Nashville.
- Goodnough, K. (2010). Teacher learning and collaborative action research: Generating a “knowledgeof-practice” in the context of science education. *Journal of Science Teacher Education*, 21(8), 917- 935. <https://doi.org/10.1007/s10972-010-9215-y>
- Gökdere, M., & Keleş, E. (2004). Öğretmen ve öğrencilerin fen bilgisi ders kitaplarını kullanma düzeyleri üzerinde müfredat değişikliğinin etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/gokdere-keles.htm adresinden alınmıştır.
- Güner, N., Sezer, R., & İspir, O. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin TIMSS hakkındaki görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 11-29. <https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/39300/1/10.9779-PUJE455-114526.pdf> adresinden alınmıştır.
- Güneş, M. H., & Güneş, T. (2005). İlköğretim öğrencilerinin biyoloji konularını anlama zorlukları ve nedenleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 169–175. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1496033> adresinden alınmıştır.
- Henry, G. H. (1996). A Study Investigating Student and Teacher Attitudes Toward Science and Science Education. (Unpublished Doctorate Thesis), The University of Dayton
- Hodson, D. (2014). Learning science, learning about science, doing science: Different goals demand different learning methods. *International Journal of Science Education*, 36(15), 2534–2553. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.899722>
- Huberman, M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage.
- Husserl, E (1931). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. (W. R. B Gibson Çev.). New york: Allen and Unwin. (Orijinal Basım 1913)
- Jang, S. J. & Tsai, M. F. (2012). Reasons for using or not using interactive whiteboards: Perspectives of Taiwanese elementary mathematics and science teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(8), 1451-1465. <https://doi.org/10.14742/ajet.781>
- Karakuş, U., & Yel, Ü. (2019). The mental models of social studies teacher candidates on global warming. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 109-123. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/773558> adresinden alınmıştır.
- Karamustafaoğlu, S., Çakır, R., & Celep, A. (2015). Relationship between the attitudes of science teachers towards technology and their teaching styles. *Participatory educational research*, 2(3), 67-78. <https://doi.org/10.17275/per.15.03.2.3>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (27. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, H., & Büyük, U. (2011). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 27(1), 126-134. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/236226> adresinden alınmıştır.

- Kılıçoğlu, G., & Akkaya-Yılmaz, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin küresel ısınmaya yönelik görüşleri. *Dünya Sağlık ve Tabiat bilimleri Dergisi*, 4(2), 102-112. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2110211> adresinden alınmıştır.
- Kızılcık, H. Ş. (2013). Öğretmen adaylarının bazı eş anlamlı fizik terimleri arasındaki tercihlerinin kavramsal algılamayla ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 266-278. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7791/101922> adresinden alınmıştır.
- Kurtuluş, N. Çavdar, O. (2011). Fen ve teknoloji öğretim programındaki etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1-23. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/39810> adresinden alınmıştır.
- Küçüköner, Y. (2011). 2005 Fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve öğretmen gözüyle çözüm önerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 11-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/67821> adresinden alınmıştır.
- Landis, J. R. & Kock, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data, *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lee, S. W. (Ed.). (2005). *Encyclopedia of school psychology*. London: Sage Publications.
- Liarakou, G., Athanasiadis, I., & Gavrilakis, C. (2011). What greek secondary school students believe about climate change?. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(1), 79-98. <https://www.researchgate.net/publication/265112521> adresinden alınmıştır.
- Loxley, P., Dawes, L., Nicholls, L. & Dore, B. (2016). İlköğretimde Eğlendiren ve Anlamayı Geliştiren Fen Öğretimi. (H. Türkmen, M. Sağlam & E. Şahin-Pekmez, Çev.) Nobel Yayınevi.
- Mere, K., Reiska, P., & Smith, T.M. (2006). Impact of SES on Estonian students' science achievement across different cognitive domains. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 36(4), 497-516. <https://doi.org/10.1007/s11125-006-9007-5>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2000). Tebliğler Dergisi, 63 (2518). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). İlköğretim fen ve teknoloji (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Ankara. http://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/15170226_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu. Ankara. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf
- Mohan, L., Chen, J., & Anderson, C. W. (2009). Developing an multi-year learning progression for carbon cycling in socio-ecological systems. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(6), 675-698. <https://doi.org/10.1002/tea.20314>
- National Research Council (NRC). (1996). *National science education standards*. DC: The National Academies Press.
- National Research Council (NRC). (2000). *Inquiry and the national science education standards: a guide for teaching and learning*. DC: The National Academies Press.
- Netshivhumbe, P.N., & Mudau, A.V. (2021). Teaching challenges in the senior phase natural sciences classroom in south African schools: a case study of Vhembe district in the Limpopo province. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9(4), 299-315. <https://doi.org/10.17478/jegys.988313>

- Ogunkola, B. J. (2013). Scientific literacy: Conceptual overview, importance and strategies for improvement. *J. Educ. Soc. Res.*, 3(1), 265–274. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n1p265>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2007). *PISA 2006 science competencies for tomorrow's World*, Volume 1-2, Author, Paris, France.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2016). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy*. OECD Publishing, Paris.
- Örnek, F., Robinson, W. & Haugan, M. (2007). What makes physics difficult?. *The International Journal of Environmental & Science Education*, 18(3), 165-172. <https://www.researchgate.net/publication/228689133> adresinden alınmıştır.
- Özdemir, N. (2006). *İlköğretim II. kademedeki fen bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Öztürk, N., Demir, R., & Dökme, İ. (2011, Nisan 27-29). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları ve görüşleri*. [Sözlü bildiri]. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications., Antalya-Türkiye.
- Öztürk, N., Yalvaç Hastürk, H. G., & Demir, R. (2013). İlköğretim 4-5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 25-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgfe/d/issue/47944/606569> adresinden alınmıştır.
- Papanastasiou, C. (2002). School, teaching, and family influence on students attitude toward science: Based on TIMSS data on Cyprus. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 71-86. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(02\)00013-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(02)00013-5)
- Papanastasiou, C. (2008). A residual analysis of effective schools and effective teaching in mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 34(1), 24-30. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.005>
- Polat, M. (2005). *İlköğretim ikinci kademe fen bilgisi öğrencilerinin zorlandıkları konular ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Schmidt, W.H., Jorde, D., Barrier, E., Gonzalo, I., Moser, U., & Shimizu, K. (1996). *Characterizing pedagogical flow: An investigation of mathematics and science teaching in six countries*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Smit, J., Gijssels, M., Hotze, A., & Bakker, A. (2018). Scaffolding primary teachers in designing and enacting language-oriented science lessons: Is handing over to independence a fata morgana?. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 72-85. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.03.006>
- Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K. & Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 91-101. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00117.x>
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Anı.
- Şimşek, H., Hırça, N., & Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249–268. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183012> adresinden alınmıştır.
- Tekkaya, C. & Balcı, S. (2003). Öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum konularındaki kavram yanlışlarının saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 101-107. <https://www.researchgate.net/publication/301612152> adresinden alınmıştır.

- Timur, B. & Taşar, M.F. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji müfredat programında fizik ünitelerinin öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Türkiye’de Fizik Eğitimi Alanındaki Tecrübeler, Sorunlar, Çözümler ve Önerileri Çalıştayı*, 37-53. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/262372>
- Timur, B., Timur, S., Özdemir, M., & Şen, C. (2016). İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programındaki ünitelerin öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(2), 389–402. <https://www.researchgate.net/publication/320445077> adresinden alınmıştır.
- Ünsal, Y. (2010). Differences arising from language in perceiving some terms in physics education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 348-358. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7799/102187> adresinden alınmıştır.
- Wen Lin, J, Hsuan Yen, M., Chi Liang, J, Hung Chiu, M., & Jee Guo, C. (2016). Examining the Factors That Influence Students’ Science Learning Processes and Their Learning Outcomes: 30 Years of Conceptual Change Research. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(9), 2617-2646 <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.000600a>
- Wilson, C. D., Anderson, C. W., Heidemann, M., Merrill, J. E., Merritt, B. W., Richmond, G., Sibley, D. F., & Parker, J. M. (2006). Assessing students’ ability to trace matter in dynamic systems in cell biology. *CBE Life Sciences Education*, 5(4), 323- 331. <https://doi.org/10.1187/cbe.06-02-0142>
- Yapıcı, M. & Leblebiciler, N. H. (2007). Teachers’ views with regard to new primary school curriculum. *Elementary Education Online*, 6(3), 480-490. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91003> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

EK-1: Öğrenci Durum Belirleme Anketi

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda “İnsan ve Çevre“ ünitesindeki bazı konuların isimleri verilmiştir. Bu konular ile ilgili neler bildiğinizi öğrenmek için konu isminin yazıldığı sütunun yanındaki boşluklara konuyla ilgili bildiklerinizi ayrıntılı bir şekilde açıklayarak yazınız. Konu hakkında hiçbir bilginiz yoksa bilmiyorum yazabilirsiniz. Ankete katılmak tamamen gönüllü olmanıza bağlıdır. İsimlerinizi yazmak zorunda değilsiniz. Sonuçlar ders başarınızı hiçbir şekilde etkilemeyecektir. Katılımınız için teşekkür ederim.

A)

| Konu | Neler biliyorum? (Tanım, neden oluşur, örnekler, çevre için yararlı yönleri- zararlı yönleri v.s.) |
|----------------------------|---|
| Enerji kaynakları | |
| Karbon döngüsü | |
| Küresel ısınma | |
| Geri dönüşüm | |
| Atıklar | |
| Su döngüsü | |
| Hava kirliliği | |
| Ozon tabakasının incilmesi | |

| | |
|----------------------|--|
| İklim değışikliği | |
| Biyolojik çeşitlilik | |
| Besin zinciri | |
| Asit yağmurları | |
| Sera etkisi | |
| Sürdürülebilirlik | |

B)

Yukarıdaki Fen konularını sınıfınızda işlenirken hangi şekilde iyi daha iyi öğrenebileceğinizi düşünöyorsunuz, bu konular nasıl ele alınmalı?

EK-2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın Katılımcı;

Bu görüşme formu Fen Bilimleri konu öğretimi ve öğrenimi ile ilgili ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Görüşme formu ile size yöneltilecek bazı sorular yardımıyla bu konu hakkındaki düşünce ve görüşlerinizi almak istiyorum. Araştırmaya katılmanız sadece gönüllü olmanıza bağlıdır. Yapacağımız çalışmada sizinle ilgili olan veriler bilimsel bir araştırma kapsamında değerlendirilecektir. Bunun dışında hiçbir yerde kesinlikle paylaşılmayacaktır. Araştırmaya verdiğiniz destek için teşekkür ederim.

Sorular:

- 1- Kaçıncı sınıfların derslerine giriyorsunuz?
- 2- Fen bilimleri konularının öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullanırsınız?

Sondalar:

Dersleri nasıl ele alırsınız ya da nasıl anlatmayı tercih edersiniz?

Konuya göre kullandığınız farklı yöntem ve teknikler var mı? Örnek verir misiniz?

3- Fen bilimleri derslerinde konularının öğretiminde sorun yaşadığınız oluyor mu? Hangi konularda? Neden? Örnekler verir misiniz?

4- Fen bilimleri dersinde hangi konularda etkinlik bulmakta zorlanıyor musunuz?

Neden, örnek verebilir misiniz?

5- Fen öğretimi sürecinde sorunlar yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız bu sorunlar sizce neden kaynaklanıyor ?

Sondalar:

Bu sorunlara nasıl bir çözüm bulunabilir, önerileriniz var mı?

6- Öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları konular ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Sondalar:

Bu konularda öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sizce nasıl sağlayabiliriz?

Görme Engelli Öğrencilerin Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaştıkları Zorluklar

The Challenges Encountered by Visually Impaired Students in Foreign Language Learning

Özge KARA * 

Yaprak Türkan YÜCELSİN TAŞ ** 

Öz

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ile birlikte, yabancı dil öğrenmek herkes için daha da önemli hale gelmiştir. Özellikle eğitim seviyesi arttıkça yabancı dile olan ihtiyacın da arttığı düşünülmektedir. Ancak yabancı dil öğretim yöntemleri çoğunlukla görme engeli olmayan öğrencilere yönelik hazırlandığı için, görme engelli öğrencilerin eğitiminde yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Özellikle görme duyusunun ön plana çıkarıldığı yöntemlerin öğretilmesine yönelik eğitim alan yabancı dil öğretmenleri, görme engelli öğrencilere nasıl uyarlamalar yapılması gerektiği konusunda çoğunlukla yetersiz kalmaktadır. Çünkü öğretmenin uzmanı olduğu görselliği baskın olan uygulamalar ile görme yetisinde eksiklik olan öğrencinin öğrenim ihtiyaçları uyuşmamaktadır. Bu durumda öğrenci yabancı dil öğreniminde aksaklıklar ile karşılaşmaktadır. Çalışmamızda bu durumun somut bir şekilde ortaya koyulması amacıyla görme engelli öğrenciler ile yabancı dil öğrenim süreçleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucu, yapılan uygulamalar, karşılaşılan zorluklar ve öğrencilerin beklentileri hakkında bilgi alınmıştır. Çalışmamız devam eden doktora tezinden üretildiği için verilerin sunulmasında kısıtlama yapılması uygun görülmüş ve her bir tema için en sık karşılaşılan üçer kategori sunulmuştur. Uygulamalar hakkında; ek çalışmalar, sınıf içi açıklamaların yapıldığı belirtilirken özel uygulamaların yapılmaması ise bir diğer en sık belirtilen durum olmuştur. Zorluklarda ise; kaynaklara erişim, yazım ile ilgili olan zorluklar ve sınıf içi uyarlamaların yapılmaması en sık karşılaşılandır. Beklentilerde, zorluklara paralel veriler elde edilmiştir. Bunlar; erişilebilir kaynaklar, öğretmen eğitimi ve öğretmenin iletişime açık olmasıdır.

* Arş. Gör., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, E-posta: ozgekara@email.com, ORCID ID: 0000-0001-9289-8708.

** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, E-posta: tyucelsin@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2963-1757.

Anahtar Kelimeler: görme engelli, yabancı dil eğitimi, özel eğitim, görme engelliler için yabancı dil eğitimi, zorluklar.

Abstract

Today, with the development of technology, learning a foreign language is important for everyone. It is thought that the need for a foreign language increases as the level of education increases. As the foreign language teaching methods are mostly prepared for students who are not visually impaired, it is thought that they are insufficient for the education of visually impaired students. Foreign language teachers, who are trained especially by teaching methods in which the sense of sight is brought to the fore, are often insufficient in how to adapt these methods to visually impaired students. Because the visual-dominant methods, in which the teacher is expert, do not match with the learning needs of the students with visual impairments. In this case, the student encounters challenges in foreign language learning. In order to present this situation in a concrete way, interviews were made with visually impaired students about their foreign language learning processes. As a result of these interviews, information concerning three theme was obtained from these students. The themes are as follows; the adaptations made by language teacher, the challenges encountered by students during foreign language learning processes and the expectations of the students. Since our study was produced from an ongoing doctoral thesis, it was deemed appropriate to restrict the presentation of data. Hence the three most frequently encountered categories were presented for each theme. The categories for the adaptations made by language teacher are as follows; additional studies with visually impaired student, in-class explanations during courses and lack of special adaptations. As for the challenges, the categories are as follow; access to foreign language materials, spelling and lack of in-class adaptations. Concerning the expectations of students, data parallel to the challenges were obtained. These are as below; accessible foreign language resources, teacher education concerning visually impaired students, and teacher's openness to communication.

Keywords: visually impaired, foreign language education, special education, foreign language education for the visually impaired, challenges

Giriş

Eğitimde öğrencilerin farklı duyularına hitap etmenin önemli olduğu bilinmektedir. Hitap edilen duyuların zenginliği öğrenmede kalıcılığın artmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca görsel ve işitsel olarak zengin materyallerin derste kullanılmasının öğrenimi olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, ders kitaplarında, öğretmen tarafından hazırlanmış olan materyallerde bazen soyut olan bir konunun daha kolay anlaşılması için, bazen de öğrenmenin hızlandırılması amacıyla resimlere, tablolara, haritalara, videolara yer verilmektedir. Kavramları somutlaştırma, dikkat çekici olduğu için motive edici olma gibi özellikler taşıyan bu öğeler derste sıkça kullanılmaktadır. Derslerde en çok hitap edilen duyunun ise görme duyusu olduğu söylenebilir. Çünkü, kullanılan görsel öğeler veya materyaller, resim, harita, grafik, video ile sınırlı değildir. Büyük ve küçük harfler, öğretmenin kullandığı jest ve mimikler, yazıda kullanılan renkler ve tonlar da görsel öğeler içerisinde değerlendirilebilir. Özellikle yabancı dil öğretiminde, bu öğeler öğretmenlerin ve öğrencilerin en büyük yardımcıları olmaktadır. Zira “yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel ve işitsel araçlar sınıf içerisinde doğal bir ortamın oluşmasında öğretmene yardımcı olmaktadır” (Arslan, Adem, 2010 s.65). Hedef dil, ana dili olarak konuşulmadığı ülkelerde öğretildiğinde sınıf içerisinde

bu doğal ortamın oluşturulması oldukça önemlidir. Aynı zamanda sınıf içerisinde kullanılan görsel öğeler, “doğrudan tercüme fonksiyonuyla öğrencilerin anlama dünyalarına katkıda bulunur” (Tarcan, 2004 s.65) ve aynı zamanda ana dili kullanılmadan öğretilmek istenilen kelimelerin öğretilmesinde öğretmene yardımcı olur. Sınıf içerisinde kullanılan görsel öğeler yabancı dil dersinde tercüme, hedef kültürün sınıfa getirilmesi, dikkat çekme gibi konularda destekleyici olduğu için özellikle yabancı dil derslerinde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda, günümüze kadar çeşitli yabancı dil öğretim yöntemleri ortaya çıkmıştır. Bu yabancı dil öğretim yöntemleri yabancı dilin en iyi nasıl öğretileceğine dair farklı strateji ve yöntemler sunmuştur. Ancak bu farklı yöntemlerin ortak bir noktada bulunduğu söylenebilir. Tarcan’a göre bu yabancı dil öğretim programlarının ortak özelliği hitap ettikleri duyulardır. Başka bir deyişle, çoğunlukla kulağa ve göze hitap etmeleridir. “Hatta geleneksel yöntemde uzun süre boyunca gözden başka hiçbir duyu organı kullanılmaz” (Tarcan, 2004, s.8). Bu doğrultuda, özellikle yabancı dil öğretimi yöntemlerinde görme duyusunun önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Ancak, görme duyusundan yeteri kadar faydalanamayan bir öğrenci için görselliğe dayalı öğretim yöntemlerinin ne kadarı faydalı olmaktadır? Günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle birlikte sınırların aşıldığı bir dönemde gerek akademik gerekse sosyal gereksinimler için yabancı dil bilmek herkes için önem arz etmektedir. Özellikle eğitim seviyesi arttıkça bireylerin yabancı dile olan gereksinimleri de artmaktadır. Dolayısıyla dil öğrenmek görme engelli öğrenciler için de önemlidir. Ancak görme engellilere nasıl yabancı dil öğretileceği konusu göz ardı edilen bir alan olduğu için bu konuda yapılan çalışma sayısı oldukça azdır. Bu öğrenciler, ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış dil öğretim yöntem ve materyallerine ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla, görme engellilere eğitim vermenin uzmanlık bilgisi isteyen bir alan olduğu düşünülmektedir. Etkili ve kalıcı bir yabancı dil öğretimi için öğretmenin öğrencinin özelliklerini iyi tanınması ve uygulanacak eğitim yöntem ve stratejilerine hâkim olması gerekmektedir. Günümüze kadar geliştirilen yabancı dil öğretim yöntemleri çoğunlukla gören öğrencilere hitap edilerek geliştirilmiştir ve dolayısıyla görme duyusunun ve görselliğin ön plana çıkarıldığı uygulamalar öne çıkmaktadır. Bunun sonucu olarak görme engelli öğrencinin öğrenme ihtiyaçları ile yabancı dil öğretmenin hâkim olduğu görselliğe dayalı dil öğretme yöntemleri birbirine karşıt gelmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretmenlerinin çoğunluğu bu öğrencilere nasıl bir uygulama ve uyarlama yapılacağı konusunda yeterince bilgi sahibi olamamaktadır. Çünkü yabancı dil öğretmenlerinin uzmanı olduğu görselliğe dayalı öğretim yöntemlerinin, görme duyusundan yeterince faydalanamayan bir öğrenci için yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Alandaki bu eksiklik ve görme duyusunun ön plana çıkarıldığı öğrenme yöntemleri görme engelli öğrencinin yabancı dil öğrenirken çeşitli zorluklarla karşılaşmasına sebep olmaktadır. Öğrencilerin karşılaştığı bu zorlukların belirlenmesi ile alandaki eksikliğin somut bir şekilde ortaya koyulması sağlanacaktır. Çalışmamızın, bu veriler doğrultusunda görme engelli öğrencilere yabancı dil öğretimi süreçlerinin daha verimli yürütülebilmesi adına gerekli önlemlerin ve uyarlamaların yapılması için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Çünkü bir soruna çözüm getirilebilmesi için öncelikle sorunların belirlenmesinin, ortaya koyulmasının önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışmamızda görme engelli üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları zorluklar ele alınmıştır.

Görme Engellilik ve Yabancı Dil Eğitimi

Görme engellilik çeşitli sebeplerden dolayı ortaya çıkabilir. Doğuştan olabileceği gibi sonradan gelişen bir hastalık veya bir kaza sonucu da oluşabilir. Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ) göre görme bozukluğu bir rahatsızlığın görme sisteminin işleyişini etkilediğinde ortaya çıkar (2019, s.10). Zira “görme işlevi tek başına göz ile değil, göz-görme siniri ve beyin arasındaki iletimin ve iletişimin iyi ve kuvvetli olmasıyla meydana gelmektedir. Bu devrelerin herhangi bir kısmında olabilecek bir sorun görme yetimizin azalmasına sebep olabilir” (Aydın O'Dwyer & Akça Bayar, 2022, s. 129). Görme engellilik denilince birçok kişinin aklına görme yetisini tamamen kaybetmiş bireyler gelmektedir. Ancak görme engelli olarak tanımlanan kişilerin birçoğu az da olsa görme yetisine sahiptir. Dolayısıyla, görme engellilik kavramı hiç görmeyen ve az gören bireyleri kapsamaktadır. Görme engelliliğin oranı ve tanımlanması kişinin yasal haklardan faydalanması ve eğitimde ihtiyaç duyduğu yöntemlerin belirlenmesi amacıyla gereklidir. Bu bağlamda, farklı tanımlar ile karşılaşılmaktadır. Bu tanımlamalar iki ana grup altında toplanmıştır. Bunlar yasal tanım ve eğitsel tanımdır.

Yasal tanım bireyin görme oranının belirlenmesine yöneliktir. Bu tanımlamada görme keskinliği ve görme alanının ölçülmesi esas alınır. Görme keskinliği “belli bir mesafeden görme ve ayrıntıları ayırt etme yeteneği” (Gürsel, 2018. s.247) olarak tanımlanırken görme alanı “gözü ve başı oynatmadan görülebilen tüm alandır” (Tiryaki, 2020 , s. 182). Yasal olarak hiç görmeyen “gerekli tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden az olan” (Aydın O'Dwyer & Akça Bayar, 2022, s. 140) kişilerdir. Az gören ise “görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişiler” (Aydın O'Dwyer & Akça Bayar, 2022, s. 129) olarak tanımlanmaktadır.

Yasal tanımlamada kesin sayısal veriler kullanılmıştır. Bu tanımlamada öncelikli amaç kişinin görme kayıp oranının belirlenmesidir. Dolayısıyla yasal tanım kişinin kalan görme yetisinden ne kadar faydalandığını belirtmekte eksik kalmaktadır. Eğitsel tanım ise kişinin eğitiminde görme yetisini kullanıp kullanmadığını ve hangi eğitsel araçlara ihtiyaç duyduğunu esas almaktadır. Eğitsel tanımda hiç görmeyen bireyin öğrenmede görme yetisini kullanamayıp bunun yerine dokunma ve işitme duyusu aracılığıyla eğitim sürecini sürdürmeye ihtiyaç duyan kişiler olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, dokunma duyusu ile Braille alfabesi (altı noktalı kabartma alfabe) ile okuyup ve işitme duyusu ile de sesli kitaplar, ekran okuyucu gibi programlar kullanmaya ihtiyaç duyan bireyler eğitsel tanımda hiç görmeyen bireyler olarak değerlendirilmektedir. Az gören bireyler, kalan görme yetisinden faydalanabilen ancak eğitim hayatında büyük puntolu materyallere ve/veya mercek gibi yardımcı araçlara ihtiyaç duyan bireyler olarak tanımlanabilir. Bu iki tanımlamaya bakıldığında yasal tanımda sayısal veriler kullanırken ve sınırları net bir şekilde çizilirken eğitsel tanımda ise öğrencinin ihtiyaç duyduğu öğrenim materyalleri dolayısıyla yöntemleri esas alınmıştır.

Görme engelli öğrenci eğitimine yönelik yapılan alan yazındaki çalışmalara bakıldığı zaman çeşitli konularda yapılan çokça çalışmalar bulunmaktadır ancak yabancı dil öğretimi konusu ile ilgili yapılan çalışmalar kısıtlı kalmaktadır. Bu doğrultuda, Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) tez tarama merkezinde yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerine bakıldığında ise bu durum daha açık ortaya koyulmaktadır. Zira “bilimsel tezlerin analiz edilmesi o konunun derinliği ve yaygınlığı

hakkında bilgiler verebilmekte, incelenen alanın genel görünümünü ortaya çıkarabilmektedir” (Göktaş ve Erdem, 2006; akt. Coşkun, Dündar, Parlak, 2014, s. 377). Bu bağlamda YÖK tez tarama merkezindeki tezler nicel değer olarak ele alınmıştır. “Görme engelli” anahtar kelimesi ile tarama yapıldığında 243 adet, “görme yetersizliği” ile ise 28 adet tez bulunmuştur toplam olarak 251 adet yüksek lisans ve doktora tezi listelenmiştir. Ancak bunların sadece 2 tanesi görme engellilere yabancı dil eğitimi konusundadır. Milli Eğitim Bakanlığının Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 24’te işitme yetersizliği, zihinsel yetersizliği veya otizmi olan öğrencilerin yabancı dil derslerinden muaf olabileceği belirtilirken görme yetersizliği olan öğrencilerin yabancı dil derslerinden muaf olabileceği ile ilgili ibare bulunmamaktadır. Aynı yönetmelikte, Madde 27’de görme veya işitme yetersizliği olan öğrencilerin birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar eğitimleri özel eğitim öğretmeni tarafından verilirken yabancı dil derslerinin, alan öğretmenleri tarafından verilmesi ve bu derslere de özel eğitim öğretmenin dersin işlenişine destek olmak üzere katılması belirtilmiştir. Yönetmelikteki bu ifadeler yabancı dil eğitiminin tamamen dil öğretmenleri tarafından yapılmasının ve görme engelli öğrencilerin de dil eğitimi almasının beklendiğini göstermektedir.

“Görme engelli kişilere ikinci dil olarak İngilizce öğretimine ilişkin alan yazın taraması, bu alandaki eksikliği ortaya koymaktadır” (Guinan, 1997, s.555). Dolayısıyla, Başaran (2012, s.224) görme engelli öğrencilere yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin birçok zorlukla karşılaştığını ve nasıl bir çözüm getirmeleri gerektiği konusunda eksik kaldıkları için gören öğrencilere uygulanan aynı yöntem ve tekniklerin, görme engelli öğrencilerin eğitiminde kullanılmaya devam edildiğini belirtmiştir. Başka bir deyişle, görme engelli öğrencilere “İngilizce sadece sözel öğretilmektedir” (Efstathiou ve Polichronopoulou, 2015, s. 68). Bu durumun, öğrencilerin okuma-yazma becerilerinde sorunlar yaşamasının yanı sıra yabancı dil öğrenimlerinin kısıtlanmasına neden olduğu düşünülmektedir. Zira Guinan (1997), görme engellilere yabancı dil öğretimi için öğretmenlerin, görme engellilere eğitim ve yabancı dil öğretimi alanında uzman olmalarının önemini savunmaktadır. Böylece, “uygun materyal ve öğretim teknikleri kullanıldığında görme engelli öğrenciler yabancı dil öğreniminde sorun yaşamayacaktır” (Araluce, 2005, s.225). Ancak alan yazındaki çalışmaların, hangi yöntemin uygulanması gerektiğine dair kesin bir cevap vermediği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları zorlukların belirlenmesinin, görme engelli öğrencilere uygun yöntemlerin belirlenmesi hakkında dolaylı da olsa, bilgi vereceğine inanılmaktadır.

Yöntem

“Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım, Şimşek, 2013 s.45). “Pozitif bilimlerin genellemeye özgü nicel araştırma yönteminden farklı olarak nitel araştırma, insana özgü bireysel özelliklerin farklı ve derin doğasına odaklanır” (Baltacı, 2019, s. 369). Dolayısıyla sayısal verilerin ışığında toplanan veriler genellemelerin yapılmasına olanak sağlarken, nitel araştırmanın sunmuş olduğu veri toplamadaki esneklik ve araştırmacıya “ele aldığı problemi kendi bağlamında, yorumlayıcı bir yaklaşımla” (Baltacı, 2019, s. 370) inceleme imkânı sunması, elde

edilen verilerin detaylı bir şekilde irdelenmesine olanak sağlamaktadır. Zira, çalışmamızın konusunda benzer çalışmaların bulunmaması nedeniyle derinlemesine bir incelemenin yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Veri toplamada sunduğu esneklik ve elde edilen verilerin zengin ve detaylı olması konumuzu çeşitli değişkenler açısından ele almamıza olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla, konumuzu daha bütüncül ve detaylı bir şekilde ele almak için çalışmamızda nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır.

Çalışmada öncelikle görme engelli öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştığı zorlukların saptanması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda üç temel araştırma sorusunda odaklanılmıştır. Bunlar:

1. Görme engelli öğrencilere, eğitim süreçlerinde yabancı dil derslerinde hangi uygulamalar yapılmıştır?
2. Görme engelli öğrenciler yabancı dil öğreniminde hangi zorluklarla karşılaşmıştır?
3. Görme engelli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde beklentileri nelerdir?

Bu sorular doğrultusunda, öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların saptanmasının yanı sıra yapılan uygulamalar ve öğrencilerin beklentileri ile alandaki eksikliğin somut bir şekilde ortaya koyulması hedeflenmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmamızın evren ve örneklemini 2020-2021 akademik yılında eğitimine devam eden görme engelli üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. “Genellemelerden ziyade bilginin derinliği ve özgünlüğünün önemli olduğu iddiasını savunan nitel araştırma, büyük örneklem yerine daha küçük çalışma gruplarından elde edilen derin ve özellikli verilere odaklanır” (Baltacı, 2019, s.369). Bu doğrultuda araştırma sorumuzu derinlemesine ele alabilmek adına 23’ü erkek 7’si kadın olmak üzere toplam 30 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmamıza katılan öğrenciler farklı üniversitelerden ve bölümlerdedir. Görme engelli üniversite öğrencilerine ulaşabilmek için öncelikle üniversitelerin engelli öğrenci birimleri ile iletişime geçilmiştir. Ancak yeterli sayıda öğrenciye ulaşamadığı için görüşme yapılan öğrencilerden çalışmaya katılmaya uygun olanlara ulaşabilmek için destekleri istenmiştir. Görüşme yapılan öğrenciler “istenen nitelikleri taşıyan diğerlerini tanımlamada bilgi kaynağı” (Balcı, 2013, s.105) olup diğer öğrencilere ulaşılmasına olanak sağlamıştır. Bu doğrultuda, örneklem kartopu yöntemi ile oluşturulmuştur. Çalışmamız için üniversite öğrencilerinin seçilmesinin nedeni öğrencilerin öğrenim süreçlerini irdelenecek ve ihtiyaç analizi yapabilecek bilişsel seviyede olmalarıdır. Aşağıdaki tablo 1 ve 2’de çalışmaya katılan öğrencilerin üniversite ve bölüm frekans bilgileri sunulmuştur. Çalışmamıza katılan öğrencilerin bilgilerinin gizliliğinin sağlanabilmesi için 2 ayrı tablo halinde bölüm ve üniversite bilgilerinin sunulması uygun görülmüştür.

Tablo 1. Üniversite frekansları

| Üniversite | Frekans |
|----------------------------------|---------|
| Anadolu Üniversitesi | 1 |
| Atatürk Üniversitesi | 1 |
| Boğaziçi Üniversitesi | 1 |
| Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi | 1 |
| Gazi Üniversitesi | 1 |
| Gümüşhane Üniversitesi | 1 |
| Hacettepe Üniversitesi | 2 |
| Hasan Kalyoncu Üniversitesi | 1 |
| İstanbul Atlas Üniversitesi | 1 |
| İstanbul Bilgi Üniversitesi | 1 |
| İstanbul Üniversitesi | 3 |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi | 2 |
| İstanbul Ticaret Üniversitesi | 3 |
| Koç Üniversitesi | 2 |
| Marmara Üniversitesi | 3 |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi | 1 |
| Pamukkale Üniversitesi | 1 |
| Üsküdar Üniversitesi | 2 |
| Yeditepe Üniversitesi | 2 |
| TOPLAM | 30 |

Çalışmamıza katılan öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri üniversiteler alfabetik sıralama ile verilmiştir. On ikisi devlet 7'si vakıf olmak üzere toplamda 19 farklı üniversiteden öğrenciler ile görüşülmüştür. Frekans sayıları bize ilgili üniversiteden görüşme yapılan öğrenci sayılarını ifade etmektedir. İstanbul Üniversitesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nden 3'er, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Üsküdar Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi'nden 2'şer öğrenci katılırken tablodaki diğer üniversitelerden ise 1'er öğrenci katılmıştır.

Tablo 2. Bölüm Frekansları

| Bölüm | Frekans |
|----------------------------------|---------|
| Psikoloji | 6 |
| Hukuk | 3 |
| Psikolojik Danışmanlık Rehberlik | 3 |
| İlahiyat | 3 |
| Uluslararası İlişkiler | 2 |
| Sosyoloji | 1 |
| Almanca Öğretmenliği | 1 |
| Alman Dili ve Edebiyatı | 1 |
| Reklamcılık | 1 |
| Müzik Öğretmenliği | 1 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| Rus Dili ve Edebiyatı | 1 |
| Çeviribilim | 1 |
| İslam Medeniyeti Tarihi ve Düşüncesi | 1 |
| Türk Musikisi | 1 |
| Bilgi ve Belge | 1 |
| Mütercim Tercümanlık | 1 |
| Yeni Medya ve İletişim | 1 |
| İktisat | 1 |
| TOPLAM | 30 |

Bölüm frekans tablosunda görüşme yapılan öğrencilerin hangi bölümde eğitim aldıklarının bilgisi sunulmaktadır. Tabloda da verildiği üzere öğrenciler farklı bölümlerde eğitim almaktadır. Toplamda 18 farklı bölüm bulunmaktadır. En çok eğitim alınan bölüm 6 öğrenci ile psikoloji bölümü iken hukuk, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve ilahiyat 3'er öğrenci ile sık karşılaşılan diğer bölümlerdir. Tabloda belirtilen diğer bölümlerden ise 1'er öğrenci katılmıştır. Tablomuzdaki sıralamada ilk 4 bölüm için öğrenci frekansları esas alınıp sıralama yapılmışken, diğer bölümlerin sıralamasında ise bir ölçüt gözetmeksizin rastgele yapılmıştır. Çalışmamıza katılan öğrencilerin bölümlerinin farklı olması ise, üniversite öğrencisi olarak kısıtladığımız evrenimize çeşitlilik sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmamızın amacı görme engelli öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları belirlemek olduğu için bu bilgileri edinmenin en detaylı ve güvenli yolu öğrencilerin deneyimlerini öğrenmektir. "Görüşme, bireylerin kişisel deneyimleri doğrultusunda oluşan algılarını, hislerini ve değerlerini keşfedebilmek ve anlamlandırmak için kullanılan güçlü bir yöntem olarak bilinmektedir" (Karahan, Uca, Güdük, 2022, s.84). Bu doğrultuda veri toplamak için öğrenciler ile 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formumuzda, öğrencilerin demografik bilgileri (yaş, görme kaybı yaşı, engel oranı vs...), eğitim geçmişleri, yabancı dil bilgi ve seviyeleri gibi genel bilgileri edinmeye yönelik soruların yanı sıra yabancı dil öğrenme süreçlerinde yapılan uygulamalar, bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ve öğrencilerin yabancı dil öğretiminde beklentilerini belirlemeye yönelik sorular da oluşturulmuştur. Görüşme formunun oluşturulması aşamasında ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinden sonra ise görme engelli 5 üniversite öğrencisi ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından görüşmelere başlanılmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılardan, çalışmaya gönüllü katılım olurları alınmış, katılımcılar çalışmanın içeriği ve süreci hakkında hem yazılı hem de sözlü olarak bilgilendirilmiştir. Görüşmeler Zoom platformu üzerinden video konferans olarak yapılmış ve öğrencilerin izinleri doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. Ayrıca, konu ile ilgili teorik bilgi edinmek amacıyla doküman analizi de eş zamanlı olarak yapılmıştır.

Etik Konular

Araştırmanın izni Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik kurulunun 12.02.2020 tarihli ve 2000063537 sayılı onayı doğrultusunda alınmıştır. Çalışmaya katılan

katılımcılar çalışma hakkında yazılı ve sözlü olarak bilgilendirilmiştir ve katılımcılardan çalışmaya gönüllü katıldıklarına dair onayları alınmıştır. Çalışmamız devam etmekte olan doktora tezinden üretildiği için elde edilen veriler güvenli bir biçimde saklanmaktadır, herhangi bir kişi ya da kurumla paylaşılmamıştır ve paylaşılmayacaktır.

Bulgular

Çalışmamızda görme engelli öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecindeki güncel durumunu belirlemek amacıyla 30 görme engelli üniversite öğrencisi ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde üç temel sorunun cevabının bulunması hedeflenmiştir. Öncelikle öğrencilerin ilköğretimden yükseköğretim sürecine kadar katıldığı yabancı dil derslerinde yapılan uygulamaların, daha sonra yabancı dil öğreniminde öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların ve son olarak öğrencilerin deneyimleri ışığında beklentilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Görüşmelerde elde edilen kayıtlar yazılı metin haline getirildikten sonra analiz aşamasına geçilmiştir. Bulgularımızın analizi MAXQDA yazılım programı aracılığı ile yapılmıştır. Bu bölümde görüşmelerden elde edilen verilerden genel olarak bahsedilecektir. Ancak, araştırmamız henüz tamamlanmadığı için bu çalışmada katılımcılarla yapılan görüşmelerde; yapılan uygulamalar, karşılaşılan zorluklar ve beklentiler hakkında toplanan verilerden sadece en sık ifade edilen 3 bulguya yer verilmiştir.

Yabancı Dil Derslerinde Yapılan Uygulamalar

Bu bölümde yabancı dil öğretmenlerinin görme engelli öğrencilere yönelik yaptığı uygulamalar ele alınmıştır. Görüşmeler sonucunda en sık karşılaşılan uygulamanın öğretmenle yapılan ek çalışmalar olduğu saptanmıştır. Bu ek çalışmaların bir kısmının sistematik olarak belirli günler ve saatlerde yapıldığı ifade edilmiştir, yapılan ek çalışmaları bir öğrenci şu şekilde aktarmaktadır:

Öğretmenlerimizle bire bir ders yapıyorduk. Birkaç tane daha görmeyen arkadaşım vardı hep birlikte özellikle ders aldığımız hocalar dışında diğer hocalar da bize yardımcı oluyordu. Ve haftanın 3 günü en az, ders çalışma fırsatımız oluyordu. Derste kapatamadığımız eksiklikleri, etkinlikleri konuları bire bir derslerde kapatıyorduk (K.5).

Bunun dışında ihtiyaca göre ders sonrası ya da teneffüslerde öğretmenle ara sıra ek çalışmalar yapıldığı belirtilmiştir. “Almancada lise 1-2’de çok iyi bir Almanca öğretmenim vardı sınıfta beni eşit olarak götürmek için bazı teneffüslerde zaman bile ayırırdı” (K.25). Yapılan ek çalışmaların, sistematik olsun ya da olmasın öğrencilerin de belirttiği üzere eksikleri telafi etmek adına önemli bir uygulama olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenin, öğrencinin öğrenme sürecine destek olma çabasını ve isteğini göstermektedir.

Karşımıza çıkan bir diğer uygulama ise ders sırasında yapılan açıklamalar ve seslendirmedir. Burada ifade edilmek istenen ders sırasında karşılaşılan kelimelerin yazımı için öğretmenin kelimeleri kodlaması ve tahtaya yazılan ifadelerin sesli şekilde okunmasıdır. “Derste de dediğim gibi bir hoca bana yazdıklarını tek tek spell edip söylüyordu. O işime yaramıştı” (K.20). Burada öğretmenin yaptığı

uygulamalar dersin erişilebilir kılınmasına yönelik çabalarını göstermektedir. Böylece öğrencinin dersten kopmaması ve derse dahil edilmesi sağlanmaktadır.

Üçüncü sık tekrarlanan uygulama ise “yapılmaması” olmuştur. Öğrenciler onlara yönelik uygulamaların yapılmadığını belirtmiştir. Burada uygulama yapılmaması ise yine iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak öğrenci hali hazırda hedef dile hâkim olduğu için, öğrencinin böyle bir talebi ve beklentisinin olmaması sonucu olarak uygulama yapılmasının gerekmemesidir. Bir öğrenci durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Çok fazla yoktu çünkü İngilizce öğrenmek bir dili öğrenmeyi de öğretti diyebilirim. Bu yüzden öğrendiğim diğer dillere belli bir mantık çerçevesinde yaklaşıma başladım ondan sonra. Zaten dediğim gibi okulda dersleri çok bir şey öğrenmek için takip etmiyordum. Zaten derse katılıyordum bir şekilde öğretmenler çok bana karşı özel bir strateji izlemeleri gerekmedi ben zaten bilerek derse giriyordum (K.18).

Öğrencinin de belirttiği üzere önceden sahip olunan bilgi birikimi sayesinde özel uygulama yapılmasına ihtiyaç duymamış ve derse katılım ve takip konusunda zorlukla karşılaşmamıştır. Ancak, bir diğer taraftan ise öğrenci hedef dile hâkim olamadığında ders içi ve/veya ders dışı destek ve uyarlamalara ihtiyaç duymaktadır. Böylesi bir durumda uygulama yapılmaması öğrencinin öğrenme süreci sekteye uğramaktadır. Çalışmamıza katılan bir öğrenci Arapça hazırlık dönemindeki durumunu şu şekilde ifade etmiştir:

Özel uygulama hiç olmadı normal öğrencilere neyse bana da o. Hatta ayrılmadan önce ödev verdiler öğrencilere klavyede metin yazma çalışması ben onu yapamadığım için sonra hocanın birisi geldi biz böyle böyle ödev verdik sen niye yapmadın diye sordu bana. Normal kişilere Arapça klavyeyi öğreten, klavyeye yapılandırılacak harfler verdiler, bana yönelik hiçbir çalışma yapmadılar sonra gelip ya sen ödevleri niye yapmadın diye sordular. Özel uygulamadan ziyade bir de onu anlattık, zaten hiçbir şekilde yardımcı olmuyorsunuz bir de ödev yapmamı mı bekliyorsunuz diye onu anlatmaya çalıştım (K.10).

Özellikle yabancı dile yeni başlayan bir öğrenci için öğrenme sürecinde yapılan her uygulamanın çok önemli olduğu düşünülmektedir. Aksi takdirde öğrenci arzu edilen yabancı dil seviyesine ulaşmakta zorluk yaşayacaktır. Zira, hazırlık sürecinde destek göremeyen K.10 bölüm değiştirmek zorunda kaldığını da belirtmiştir.

Yabancı Dil Öğrenim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Yapılan görüşmelerde öğrencilere yabancı dil öğrenim sürecinde karşılaştıkları zorluklar sorulmuştur. Görüşmeler sonucu öğrencilerin karşılaştığı en büyük zorluğun yabancı dil materyalleri ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Örneğin bir öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Yaşadığım zorluklar en genel manada kaynak bulamamak ve kaynak bulamadığım için de sınavlara hazırlanamamak ve öğrendiğim kelime bilgisi, grammer bilgisini o gelecek sınıfların ötesine taşıyamamak oldu” (K.10). Kaynakların, öğrencinin öğrenim sürecindeki önemi inkâr edilemez. Yabancı dil materyalleri ve kitapları gören öğrenciler için hazırlandığı için, erişilebilirlik konusunda eksik kalmakta ve görme engelli öğrenciler kaynaklara erişimde zorluk yaşamaktadır.

Bu durumun da öğrencinin bağımsız öğrenme sürecini engellediğini, başkalarına bağımlı olmasına neden olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sık karşılaştıkları bir diğer zorluk ise yazım ile ilgili zorluktur. Öğrenilen yabancı dil yazıldığı gibi okunmayan bir dil olduğunda öğrenciler bir nevi Braille kaynak eksikliğinden kaynaklı olarak kelimelerin yazılışında zorlanmaktadır. Bir öğrenci bu durumu şu şekilde belirtmiştir: “Malum İngilizce yazıldığı gibi okunmuyor farklı yazılıyor, hocalar yazılışları göstermek zorunda sürekli yazarak ama okunduğunda bambaşka. Bence bir görmeyen için en zor kısım burası. Böyle okunuyor evet ama nasıl yazılıyor. Hani gerçekten bu konuda çok sıkıntı yaşıyorum” (K.5). Görme engelli öğrencilerin Braille kaynakları olmadığı zaman hedef dili sadece ses olarak algılayabilmektedir. Gören öğrenci bir kelimeyi hem görsel başka bir deyişle yazılı olarak görüp, hem de seslendirilmesini işittiği için yazılışı ve seslendirilişi arasındaki bağlantıyı daha rahat kurabilmektedir. Sadece işitme duyusu aracılığıyla bir kelimeyi işiten öğrencinin yazılışını öğrenebilmesi için klasik öğretme yöntemlerinin yetersiz olduğu dolaylı da olsa vurgulanmış oluyor.

Öğrencilerin karşılaştığı diğer zorluk sınıf içi uyarlamaların yapılmaması. Başka bir deyişle anlatılan dersin erişilebilir olmaması olarak da ele alınabilir. Çünkü sınıf içi uyarlamalar yapılmadığı takdirde dersi takip edememe, derse dahil olamama, başkasına bağımlı olma gibi sorunlar yaşayabilen öğrencinin öğrenme süreci etkilenmektedir. Bu durumu bir öğrenci şu şekilde ifade etmiştir:

Lisede ortaokulda aynı muhabbet tahtaya ne yazdınız ben gerçekten bunu söylemenin ne kadar bu kadar zor olduğunu hala anlayabilmiş değilim. Bununla ilgili bir şey vardı özellikle yabancı dilde bu daha fazla tahtaya kelimeyi yazıyor anlamını yazıyor sonra diyor ki defterinize geçirin. Zaten bu gören insanlar için de yanlış bir yöntem bu bence çok ilkel bir dil öğretme şekli. Hele benim için iyice işkence ben anlamıyorum ki tahtaya ne yazıyor (K.20).

Alıntıdan anlaşıldığı üzere, tahtaya yazılanların okunması öğrencinin dersi takip edebilmesi ve dersten kopmaması için önem arz ediyor. Burada karşılaşılan zorluğun en temel nedeninin yabancı dil öğretmenlerinin görme engelli öğrencilere nasıl eğitim vermesi gerektiğini bilmemesi olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencileri derse dahil edebilmek için tahtaya yazılanların seslendirilmesinin, kitapta bulunan görsellerin kısa bir şekilde betimlenmesinin, öğrencinin öğrenim sürecinde kolaylaştırıcı etki yaratacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretimi ile ilgili beklentiler

Öğrencilere dil öğretimindeki beklentileri sorulduğunda çeşitli yanıtlar verilmiştir. Ancak 3 temel beklenti öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki erişilebilir kaynaklar olmuştur. “Şunu isterim herhalde, birincisi ulaşabileceğim erişebileceğim e-kaynaklar isterim, dinleyebileceğim okuyabileceğim. Aslında bir e-kaynaktan bile bir görme engelli birey yazma noktasındaki eğitimini bile gerçekleştirebilir” (K.11). Öğrencilerin beklentilerinin karşılaştıkları zorluklar doğrultusunda şekillendiği söylenebilir. Bir önceki bölümde ele alınan zorluklarda kaynaklara erişim en sık karşılaşılan zorluklardan birisiydi. Öğrencinin bireysel çalışması, dersi takip etmesi için ders kitaplarının, sözlüklerin önemi yadsınamaz. Bir diğer karşılaşılan beklenti ise yabancı dil öğretmenlerinin eğitimidir. Bu konuda K1 kodlu katılımcı düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Şu da olabilir kimse kendisinin o sırada neye ihtiyacı olduğunu kavramış olmak zorunda değil. Öğrencinin böyle bir misyonu yok. Herhangi bir gören öğrenci size benim neye ihtiyacım var diye geliyor mu öğretmenin yanına? Öğretmen kendi bildiğini uyguluyor. Kimseden akıl falan almıyor “ironik” olarak kullandım. Ben biliyorum diye, işlerim daha hızlı ilerlesin diye söylüyorum ve bunu anlatan ben olmamalıyım demiyorum. Evet, ben olmamalıyım. Dolayısıyla, gerçekten dil öğreticinin, dil öğretiminin başka boyutlarını konuşması gerekiyor. Bununla ilgili bir müfredat çıkarılması gerekiyor. Çünkü özel öğretim başka bir şey. Başka engeller de var görme engelli şöyle dursun, öğrenme güçlüğü, disleksi falan. İşitme engellilerin dil öğrenmesi büyük problem. Problem derken onlar açısından değil yolunu bilmediğimiz için. O yüzden bir müfredat konmalı nasıl neresinden muaf yapsak değil, nasıl uyarlasak temelli bir müfredat olmalı. Hiçbir şey öğretilmiyorsa en azından eğitim fakültesinde bu insanlara bir engel grubuyla karşılaştıklarında uyarılma mantığını öğretmeleri. Evet, her şeyi tek tek nasıl uyarlayacaklarını öğretmeleri mümkün değil ama temel mantık öğretilirse karşılaştıklarında benim bu uyarılma görevim var demeli. Muafiyet en son bile düşünülecek şey olmasın mantığıyla yaklaşılmalı. Dolayısıyla üniversitelerin eğitim fakültelerine böyle bir şey düşüyor (K.1).

Yukarıda verilen örnekte belirtildiği üzere, öğretmen eğitimi içerisinde, görme engelli öğrencilerin öğrenme özelliklerinin tanıtılması ve nasıl uyarlamaların yapılması gerektiği gibi konularda temel bilgilerin verilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Böylece, görme engelli öğrencilerin yabancı dil öğretim süreçlerinin başarılı bir şekilde yönetilmesi sağlanacaktır.

Öğrencilerin en çok ifade ettiği bir diğer beklenti ise iletişim olmuştur. İletişim öğrencilerin öğretmenlere ihtiyaçlarını dile getirip onları öğrenme yöntemleri hakkında bilgilendirmeyi başka bir deyişle öğrencinin öğretmeni bilgilendirip süreç hakkında yönlendirmesini içermektedir. Bir öğrenci bu beklentisini şu şekilde ifade etmiştir:

Benim genel beklentim engellinin de hocamızın da iletişime açık olup görüşmesidir. Çünkü bu yabancı dili dünyada bir dünya kişi öğreniyor bir kısmı eğitim almadan duya duya öğreniyor, yaşadığı çevrenin içerisinde. Ben Türkçeyi öyle öğrendim mesela. Dolayısıyla da eğitim almadan bile öğrenilen bir şeyden bahsediyoruz. Dolayısıyla bu kimsenin yapamadığı veya yapılması çok zor bir şey değil. Öyle bakarsak da iyi bir iletişim. İhtiyaç nedir? Ona göre beklenti tamamen bende budur. Bunun birkaç sebebi var bir tanesi de belki beklentinin az olması, çalışmalar esnasında ortamı da rahatlatıyor. Şimdi siz bana şu kelimeleri kullanmadan şunu yapmak lazım deseniz ben de konuşurken bir dünya şey düşünmem lazım, dolayısıyla konuşmamı da rahat konuşamam. Belki derdimi anlatırım size ama psikolojik olarak bir türlü kafamı boşaltamam hani. Dolayısıyla hocalarımız için de aynısı oluyor (K.3).

İletişim, öğrencinin de belirttiği üzere hem öğrencinin hem de öğretmenin birbirini tanımaya, deneyimlerini paylaşmaya ve ortak bir noktada buluşmalarına imkân sağlamaktadır. Örneklerden anlaşılacağı gibi, öğretmen ve öğrenci arasında sağlanan iletişimin yabancı dil eğitim sürecindeki ihtiyaçları belirlemede ve bu ihtiyaçlara çözüm üretmede önem arz ettiği belirtilebilir.

Sonuç

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler üç temel konunun etrafında odaklanmıştır: yabancı dil eğitiminde yapılan uygulamalar, dil öğrenimi sürecinde karşılaşılan zorluklar ve yabancı dil öğretimindeki beklentiler. Bu bağlamda, alanda yapılan uygulamalar ve eksikliklerin belirlenmesi ile alınması gereken önlemler ile ilgili çalışmamızda elde edilen bulguların çalışmamızın alanyazına katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Çalışma devam etmekte olan doktora tezinden üretildiği için sunulan verilerde kısıtlama yapılmıştır. Elde edilen verilere genel olarak bakıldığında ise öğretmenlerin çeşitli uygulamalar yaptıkları ve/veya yapmaya istekli oldukları görülmüştür. En sık karşılaşılan iki uygulama öğrenci ile ek çalışmalar ve ders içerisinde yapılan ek açıklamalar iken uygulama yapılmaması ise bir diğer sık karşılaşılan durum olmuştur. Öğretmenlerin uygulama yapmamasının iki durum sonucu ortaya çıktığı söylenebilir. İlk durumda öğrencinin hedef dile hâkim olduğundan ek uyarlamalara ihtiyaç duymadığı için talep etmemesi iken diğer durumda ise öğrencinin ihtiyaç duyduğu halde bu durumun öğretmen tarafından göz ardı edilmesidir. Karşılaşılan zorluklardan birisi yazım ile ilgilidir. Yazıldığı gibi okunmayan dillerde ve öğrencilerin Braille kaynak eksikliğinden dolayı sadece sesli veri ile yabancı dil öğrenmek zorunda kaldığında bu sonucun ortaya çıkmasının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Zira öğrencilerimizin en sık belirttiği zorluğun kaynak erişimi olması bu durumu destekler niteliktedir. Kaynak ve yazım ile ilgili olan zorlukların birbiri ile bağlantılı olduğu düşünülebilir. Burada öğrencilerin kaynak eksikliğinden ifade ettikleri durumlar Braille baskılı kaynakların yanı sıra derste kullanılan kaynakların dijital hallerine de ulaşamamalarıdır. Dolayısıyla, öğrencinin öğrendiklerinin derste işittikleri ile sınırlı kalması olarak düşünülebilir. Ancak öğrencilerin sınıf içi uyarlamaların yapılmamasını bir diğer zorluk olarak belirttikleri düşünülürse, öğrenim girdilerinin büyük bir oranda düştüğü söylenebilir. Öğrencilerin beklentilerinde ise, karşılaşılan zorluklara paralel veriler elde edilmiştir. Erişilebilir kaynaklar, yabancı dil öğretmenlerinin görme engelliler eğitimine yönelik eğitim almaları ve öğretmenlerin iletişime açık olması ise öğrencilerin en sık belirttiği beklentileridir. Erişilebilir kaynaklar ders kitapları içerisinde değerlendirildiğinde farklı uzmanlık alanı olup, bunun için üniversitelerin engelli öğrenci birimleri ve yayın evleri ile ortak çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak öğretmenin iletişime açık olması, öğrencinin ihtiyaçlarını öğretmene aktarmasına olanak sağlayan bir yol olarak düşünülmektedir. Başka bir deyişle, öğrencinin öğretmeni yapması gereken uygulamalar hakkında bilgilendirmesi ve yönlendirmesi denebilir. Bu durumda ise öğretmenin nasıl bir yol izlemesi gerektiği hakkında bilgi sahibi olmadığından öğrencilerin böyle bir çözüme ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Sonuç olarak elde edilen veriler doğrultusunda, yapılan uygulamalar sistematik ve profesyonel olmadığı için geçici çözümler olarak uygulanmış. Bu noktada da yapılan uygulamaların yeterli olmadığı düşünülmektedir. Çünkü yabancı dil öğretmenlerinin çoğunun görme engelli öğrenci eğitimine yönelik formasyonu ve deneyimi olmadığı için bu uygulamalar öğretmenin inisiyatifinde kalmakta veya deneme yanılma yoluyla doğru uygulama yöntemi belirlenmeye çalışılmaktadır. Böyle bir durumda ise öğrenme sürecinde aksaklıklar ve zaman kaybı yaşanmaktadır. Özellikle belirli bir programın sınırlı bir süre içerisinde izlenmesi gerektiği durumlarda zaman kaybının, öğrencinin programın gerisinde kalması gibi ikincil sorunlara neden olmasının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla görme engellilere yabancı dil öğretim süreçlerinin sağlıklı yürütülebilmesi ve görme engelli öğrencilerin

eğitim haklarından eşit bir şekilde faydalanabilmeleri için yabancı dil öğretmenlerinin görme engelli öğrencilerin öğrenim özellikleri hakkında eğitim almasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 12/02/2020 tarihli, 2000063537 sayılı kararı doğrultusunda alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Araluce, H. A. (2005). Teaching English to blind and visually impaired young learners: the affective factor. (Yayımlanmamış doktora tezi). Castilla la Mancha Üniversitesi, İspanya. <https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/6dcf4919-0eba-417f-a80c-a29908f849a7/content>
- Arslan, M., Adem, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Aydın O'Dwyer, P., & Akça Bayar, S. (2022). Görme Yetersizliği: Tanım, Sınıflama, Yaygınlık ve Nedenleri. H. Gürgür, & P. Şafak içinde, *İşitme ve Görme Yetersizliği* (s. 129-151). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başaran, S. (2012). Teaching english to visually impaired students in Turkey: a case study. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 2, 217-226.
- Coşkun, İ., DüNDAR, Ş., Parlak, C. (2014). Türkiye'de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008 -2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15 (2), 375-396. DOI: 10.12984/eed.49993
- Efstathiou, A., Polichronopoulou, S. (2015). Teaching English as a foreign language to visually impaired students: Teaching materials used by teachers of English. *Enabling Access for Persons with Visual Impairment*, 67-75. <https://access.uoa.gr/ICEAPVI-2015/proceedingsFiles/69-77.pdf>
- Guinan, H. (1997) ESL for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91(6), 555-563.
- Gürsel, O. (2018). Görme yetersizliği olan öğrenciler. İbrahim H. Diken (Ed.) *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler* (16. Baskı) içinde (s. 246-277). Ankara: Pegem Akademi.
- Karahan, S., Uca, S. & GÜDÜK, T. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme türleri ve görüşme tekniklerinin uygulanma süreci. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4(1), 78-101. <https://doi.org/10.47105/nsb.1118399>.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- World report on vision. Geneva: World Health Organization; 2019. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yönetici Söylemleri: Bir Envanter Geliştirme Çalışması *

Executive Discourses: A Scale Development Study

Caner DİNLER ** 
Muharrem KÖKLÜ *** 

Öz

Söylem, bir inşa etme, yeniden inşa etme ve anlamlandırma eylemidir. Hakikat söylemle şekillenmekte ve inşa edilmektedir. Bireyin söylemlerine baktığımızda inşa ettiği dünyayı da görebiliriz. Zira, bireyin söylemleri eşya ve tabiatı nasıl anlamlandırıldığını yansıtmaktadır. Örgütsel yaşamın da önemli bir parçası olan söylem, örgütsel gerçekliğin inşasındaki önemli unsurların başında gelmektedir. Zira, örgütler, söylem pratiklerinde inşa edilmektedir (Mayr, 2008, s. 5). Bu bağlamda, bu araştırmada yönetici söylemlerini tespit etmeyi hedefleyen bir envanterin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu MEB’de görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada envanterin yapı geçerliği açılımlı ve doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş, 327 öğretmen ile “açımlı faktör analizi” ve 469 öğretmen ile “doğrulayıcı faktör analizi” yapılmıştır. Uygulanan faktör analizleri neticesinde envanterin, “İlham Verici Söylem”, “Eleştirel Söylem” ve “Ben Merkezli” olmak üzere 3 boyut ve 34 maddeden meydana gele bir yapıyı ortaya koyduğu görülmüştür. Bu üç faktör ile açıklanan toplam “varyans oranı” %74.24 olduğu görülmüş olup ayrıca bu yapı “Doğrulayıcı Faktör Analizi” ile de doğrulanmıştır. Envanterin “DFA analizi” sonucunun uyum değerleri, $\chi^2/sd = 3.8$, RMSEA=.07, NNFI=.90; CFI=.93, RMR=.07; GFI=.79, NFI=.90, IFI=.93 ve AGFI=.76 olduğu görülmüştür. Envanterin, pilot uygulaması ardından yapılan güvenilirlik analizi neticesinde, Envanterin “Cronbach Alfa” değerinin .89 olduğu görülmüştür. Envanterin alt boyutları değerlerine ilişkin güvenilirlik sonuçları ise ilham verici söylem boyutunun $\alpha=.98$, eleştirel söylem boyutunun $\alpha=.96$, ben merkezci boyutunun ise $\alpha=.96$ olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca DFA için 469 katılımcıdan elde edilen verilerle yapılan “güvenirlik analizi”nde ise, Yönetici Söylemleri Envanterinin “Cronbach Alfa” değeri .89 olarak bulunmuştur. Envanterin alt boyutları güvenilirlik değerleri; ilham verici söylem alt boyutu $\alpha=.98$, eleştirel söylem alt boyutu $\alpha=.96$, ben merkezci alt boyutu $\alpha=.96$ olduğu

* Birinci yazarın “Öğretmenlerin Algılarına Göre Yönetici Söylemleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar, Dr. , Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: caner_36di@hotmail.com, Orcid ID: 0000-0002-7302-3938.

*** Dr. Öğretim Üyesi, Okan Üniversitesi E-posta: muharrem.koklu@okan.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-5127-5141.

görülmüştür. Araştırma neticesinde çalışanların yöneticilerin söylemlerine yönelik algılarını ölçmek için kullanılabilir "geçerli ve güvenilir" veriler elde etmeye yönelik bir envanter geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Söylem, Yönetici söylemleri, DFA, Envanter

Abstract

Discourse is an act of constructing, reconstructing and making sense. Truth is shaped and constructed by discourse. When we look at the discourse of the individual, we can also see the world he has built. Because, the discourses of the individual reflect how they make sense of things and nature. Discourse, which is an important part of organizational life, is one of the most important elements in the construction of organizational reality. Because organizations are built in discourse practices (Mayr, 2008, p. 5). In this context, in this study, it was aimed to develop a scale to detect managerial discourses. The study group of the research consists of teachers working in MEB. In the study, the construct validity of the scale was tested by making exploratory and confirmatory factor analyzes. The exploratory factor analysis was carried out with 327 teachers and the confirmatory factor analysis was carried out with 469 teachers. As a result of the factor analysis, it was revealed that the scale has a structure consisting of 34 items and 3 dimensions: "Inspirational Discourse", "Critical Discourse" and "Egocentric Discourse". The total variance rate explained by these three factors was 74.24%, and this structure was confirmed by CFA. As a result of the CFA analysis of the scale, the values of goodness of fit were $\chi^2/sd = 3.8$, RMSEA=.07, NNFI=.90; CFI=.93, RMR=.07; GFI=.79, NFI=.90, IFI=.93 and AGFI=.76. As a result of the reliability analysis of the scale after the pilot application, it was seen that the Cronbach Alpha value of the scale was .89. The reliability values of the sub-dimensions of the scale were determined as $\alpha=.98$ in the inspirational discourse dimension, $\alpha=.96$ in the critical discourse dimension, and $\alpha=.96$ in the egocentric dimension. In addition, in the reliability analysis performed with the data collected from 469 participants for CFA, the Cronbach Alpha value of the Executive Discourses Scale was found to be .89. The reliability values of the sub-dimensions of the scale were determined as inspiring discourse sub-dimension $\alpha=.98$, critical discourse sub-dimension $\alpha=.96$, and egocentric discourse sub-dimension $\alpha=.96$. As a result of the research, a scale was developed to obtain valid and reliable data that can be used to measure the perceptions of the employees towards the discourses of the managers.

Keywords: Discourse, Executive discourse, CFA, Scale

Giriş

Genel olarak söylem, metin, konuşma ya da iletişim etkinliği içinde yer alan dil kullanımının toplumsal, kültürel ve ideolojik bağlamlarını ifade eder. Söylem, dilin sadece kelime ve cümlelerden ibaret olmadığını, daha geniş bir iletişim sürecini içerdiğini vurgular. Bakhtin (2010), söylemi dilin toplumsal kullanımı olarak tanımlar ve dilin bir kişinin iç dünyasından bağımsız olarak toplumsal ilişkiler ve ideolojilerle etkileşim halinde olduğunu belirtir. Foucault (2020) ise söylemi, toplumsal düzende güç ilişkilerinin bir aracı olarak görür ve bilgi, iktidar ve disiplin arasındaki ilişkiyi vurgular.

Söylem, insanların dünyayı anlamlandırma biçimini yansıtmaktadır. Söylem, modern toplumda yaşamın itici güçlerini anlama ve sosyal uygulamaları anlama sürecini tanımlar (Çoban ve Özarslan, 2003, s. 12). Söylem, dilin; kişinin kişisel özellikleri ve bulunduğu sosyal çevre, düşünce yapısı ile algı

dünyasını ele verecek, kişiler arası karşılıklı etkileşim sağlayacak ve belirli anlamlara gelecek şekilde kendine özgü bir anlatım biçimi ile kullanımı olarak tanımlanabilir (Dinler, 2022, s. 12).

Örgüt kuramını dilbilim ve sosyoloji açısından ele alan yaklaşımlar söylem ve dili genellikle örgütün bir parçası olarak görmektedir (Deetz, 1982, s. 132). Bu bakış açısına göre dil, kurumların kendilerinin kim olduklarının farkına varmalarını sağlayan tutarlı bir sosyal gerçeklik oluşturan temel araçtır (Mumby ve Clair, 1997). Buna göre kurumlar,- çalışanları ve etkileşimde buldukları diğer kişiler - söylem pratiklerinde inşa edilmektedir (Mayr, 2008, s. 5). Zira, söylemin bileşenlerinden birisi de hiç şüphesiz eylem ve etkileşimdir. Söz ve ifadeler ağızdan çıktıktan sonra eyleme dönüşür. Yöneticinin ağızından çıkan söz ve ifadeler örgüt içerisinde eyleme dönüşebilmektedir. Örgütsel gerçekliğin inşasında yöneticinin dili kullanma şekilleri ön plana çıkmaktadır.

Örgütsel gerçekliğin üretilmesinde dil önemli bir rol oynamaktadır. Maddi olan örgütsel eylemlerin şekle bürünmesi söylemin eyleme dönüşmesi ile gerçekleşir. Söylem, örgütün fiziksel yaşamını oluşturan eylemlerin, ilişkilerin, öznelerin ve nesnelerin temsiline katkıda bulunur. Böylece; dil, söylemi üretmek için bir araç olarak kullanılır (Nergiz, 2017, s. 24-27).

Yöneticinin kullanmış olduğu dil ve söylem, örgütün yapısını, kültürünü, çalışanlar arasındaki ilişkileri, çalışanların davranışlarını ve dolayısıyla performanslarını, teknoloji kullanımını, raporlama ve yetki akışı gibi örgütsel süreç ve faktörleri de şekillendirmektedir. Çünkü yöneticiler organize etme, planlama, yürütme ve kontrol etme gibi yönetsel fonksiyonları iletişim yoluyla gerçekleştirirler ve işi çalışanları ile birlikte gerçekleştirirler. (Akıncı, 1997, s. 114). Yöneticinin söylemleri, öteki bireylerle etkileşim kurarak örgütün varlığını sürdürmesi ve örgütsel amaçlarına ulaşmasını sağlamak açısından oldukça önemlidir.

Örgütsel yapı, dil ve söylem yoluyla oluşturulur (Mumby ve Stohl, 1996) ve örgütün üyeleri arasındaki iletişim süreci aracılığıyla ortak bir gerçeklik oluşturulur. Örgütler, örgüt içinde var olan iletişim olgusu özelliğine sahiptir, çünkü dil bir varoluşsal bir alandır (Taylor, 2001) ve bu varoluş biçimi (Brown, 2002) iletişimin örgütlenmeye dayalı etkileşimi üzerine kuruludur. Örgütsel yaşamda söylem, örgütün hayatta kalmasında merkezi bir konumdadır ve örgütün tüm süreçlerinde önemli bir rolü üstlenmektedir (Gizir ve Şimşek, 2005, s. 1).

Örgütsel yaşamda, sözcüklerin anlamlarından çok işlevi ön plandadır. Zira yönetici tarafından aktarılan bir söylem, çalışanlar tarafından örgütsel bir eyleme, örgütsel bir etkinliğe ya da bir işe dönüşebilmektedir. Bu açıdan yöneticinin kullandığı söylem ve dilin örgütsel yaşamda önemi büyüktür. Söylem kadar önemli olan bir başka unsur da neyin nasıl söylendiğidir. İnsanların bir şeyi nasıl söyledikleri de en az söylemleri kadar önemlidir. Özellikle örgütsel yaşamda yönetimden gelen bir söylemin eyleme dönüşmesi o söylemin ele alınış biçimi ve karşı tarafa aktarılış şekli ile oldukça ilişkilidir.

Söylem ve retorik yöneticilere astlarını ikna edebilmeleri için dili daha iyi kullanabilme fırsatı sağlamaktadır. Problem çözücü ve savunucu rolünü üstlenen yönetici için örgütlerde retorik etkin kullanımının önemi tartışılmazdır (Rüzgar ve Akdemir, 2017, s. 269). Bu açıdan bakıldığında yönetici söylemlerinin çalışanların örgütteki davranışlarını üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda çalışanların örgütsel yaşamını ve örgüt içi davranışlarını etkileyen yönetici söylemlerini belirlemeye yönelik bir envanter geliştirmenin gerek yöneticiler gerek çalışanlar gerek araştırmacılar için önemli olduğu görülmektedir. Zira, örgütsel çalışmalarda yönetici iletişim ve motivasyon dili gibi çalışmalar daha geniş yer kaplamakta olup, yönetici söylemleri konusunda yapılmış çalışmalar yok denilecek kadar azdır. Yapılan az sayıdaki araştırmalar (Uysal, 2019, “medya bağlamında söylem ve ideoloji ilişkisini” incelemiştir. Ataç, 2020, “Eleştirel söylem çözümlemesi: Fransadaki sarı yelekliler hareketine ilişkin haberlerin Cumhuriyet ve Yeni Şafak gazetelerindeki ideolojik sunumu” eleştirel söylem analizi yapmıştır. Demir (2020) araştırmasında, “Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının incelenmesi ve söylemlerinin değerlendirilmesi” söylem analizi yöntemi ile yapmıştır. Kosonen ve Ikonen (2022) “Örgütsel güven ve söylemsel liderlik” üzerine yapmış olduğu çalışmasında yönetici söylemleri ile örgütsel güven arasındaki ilişki nitel yöntemler ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Wodak vd. (2011) Söylem ve liderlik üzerine bir araştırma yapılmıştır. Clifton ve Dai (2020) “Söylemsel liderlik” üzerine çalışma yapmışlardır) da genellikle söylem analizi şeklinde olup, yöneticilerin söylemlerinin ifade ettiği anlam, yönetici söylemlerinin çalışan ve örgütsel çıktılar üzerindeki etkisi ihmal edilmiştir. Bu açıdan, yönetici söylemlerine yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma alana katkı sunacak özgün bir araştırma olacaktır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 öğretim yılında Kars ilindeki devlet okullarında çalışan ve araştırmaya kendi özgür iradeleriyle dâhil olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Envanter, iki farklı örneklem grubundan elde edilen veriler kullanılarak “açımlayıcı” ve “doğrulayıcı” faktör analizine tabi tutulmuştur. Pilot uygulama örneklemini 327 gönüllü öğretmen örnekleminde alınan verilerle “açımlayıcı faktör analizi”, ikinci uygulamada ise 469 gönüllü öğretmenden alınan verilerle “doğrulayıcı faktör analizi” yapılmıştır. Pilot uygulama 327 öğretmenle yapılmış olup katılımcıların demografik özelliklerinin; 180’inin (%55,0) kadın, 147’sinin (%45,00) ise erkek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin 90’ı (% 27,5) 1-10 yıl, 162’si (% 49,5) 11-20 yıl, 58’i (% 17,7) 21-30 yıl ve 17’si (% 5,2) en az 31 yıllık kıdeme sahip olduğu görülmüştür. DFA’nin uygulandığı ikinci gruba ise 469 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 304’ü (% 64,8) kadın, 165’i (35,2) erkek olup ayrıca, öğretmenlerin 152’si (%32,45) 1-10 yıl, 209’u (%44,6) 11-20 yıl, 87’si (%18,6) 21-30 yıl ve 21’i (%4,5) 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Ölçme aracı güvenilirlik analizi 469 öğretmenden alınan nihai veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Yönetici Söylemleri envanterinin kuramsal yapısını şekillendirmek için yönetici söylemleri ile ilgili literatür incelenmiştir. 10 öğretmen ile yönetici söylemlerine yönelik görüşmeler yapılmıştır. İlgili literatürü incelendikten sonra uzmanların görüşleri de alınarak 92 maddeden meydana gelen havuz oluşturulmuş olup, madde havuzundaki tekrar içeren ifadeler, alakasız ve zor anlaşılacak maddeler de çıkartılarak 45 maddeden oluşan taslak form oluşturulmuştur. Söz konusu taslak

form iki Türkçe öğretmeni ile üç Türk Dili Edebiyatı öğretmenine sunulmuş, gerekli dil ve anlatım hatalarının düzeltilmesi istenerek gerekli dil hataları ile anlaşılması zor ifadeler düzeltilmiştir.

Taslak formun oluşturulmasının ardından envanterin kapsam geçerliliği için uzman görüş formu oluşturulmuş olup bu form, uzmanlık alanı eğitim yönetimi olan ve alanında doktora derecesine sahip sekiz uzmanın öneri ve görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan bu maddeleri okumaları, maddelerin yönetici söylemlerini açıklama derecesine göre “0-10” puan aralığında değerlendirmelerde bulunarak gerekli gördükleri düzeltmeleri yapmalarını, önerileri var ise de paylaşımları istenmiştir. Uzmanların önerileri ışığında gerekli düzenlemeler yapılmış, taslak formun bazı maddeleri birleştirilmiş, bazı maddeleri çıkartarak uzmanların öneri sunduğu dört madde de bu taslak forma dâhil edilmiştir. Gerekli düzeltmeler, eklemeler ve çıkarmaların ardından 37 maddeden oluşan taslak form ön uygulama kullanılmak için hazır hale getirilmiştir. 5’li Likert şeklinde hazırlanarak 37 maddeden oluşan nihai form “1 (Hiç Katılmıyorum) – 5 (Tamamen Katılıyorum)” aralığında derecelendirilmiştir. 37 maddeden oluşan envanterin son halinin anlaşılabilirliğini ve cevap verme kolaylığını test etmek için 20 öğretmene uygulanmıştır. Envanter, öğretmen görüşleri dikkate alınarak son şekli verilmiş ve pilot uygulama için hazır duruma getirilmiştir.

Bulgular

Pilot Uygulama ve Açımlayıcı Faktör Analizi

Araştırmaya katılanların verdikleri yanıtları ölçmek, envanterin maddelerinin anlaşılabilirliğini ve işlevselliğini anlamak amacıyla oluşturulan taslak form pilot uygulaması Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 327 öğretmene yapılmıştır. 37 maddeden meydana gelen Yönetici Söylemleri Envanteri’nin faktör yapısını ortaya çıkarmak amacı ile 327 katılımcıdan alınan verilerle ön uygulama ile “açımlayıcı faktör analizi” yapılmıştır.

Analiz sonuçları, toplanan verilerin “Kaiser Meyer Olkin=.97” ve Bartlet testi ($p<.01$) sonuçları ile faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir. Çalışmada faktör yapısı ele alındığında envanterin çok faktörlü bir yapıya sahip olması düşünülerek “*Varimax dik eksen döndürme tekniği*” tercih edilmiştir. Faktör analizi neticesinde envanter boyutları ve maddeleri incelenmiş olup farklı boyutlarda yüksek yük değerine sahip 3 madde envanterden çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra tekrar ‘AFA’ yapılmıştır. Faktör analizi sonuçları envanterin öz değerleri 1’den büyük olan üç alt envanterden oluştuğunu göstermiştir. Oluşturulan bu envanterin maddeleri ve bu maddelere ilişkin yük değerleri tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yönetici Söylemleri Envanterinin Alt Boyutlarına İlişkin Faktör Yük Değerleri

| Envanter Maddeleri | 1 | 2 | 3 |
|--|-------|-------|-------|
| S6. Söylemleri çalışanları işine daha çok motive eder. | ,914 | | |
| S3. Konuşmaları ilham vericidir. | ,896 | | |
| S5.Söylemleri çalışanlara güven verir. | ,895 | | |
| S4. Konuşmaları mesleki problemlerimi çözmede yardımcı olur. | ,884 | | |
| S7. Söylemleri ile karşısındakini kolayca ikna eder. | ,882 | | |
| S8. Genellikle çalışanları destekleyici bir dil kullanır. | ,869 | | |
| S2. Genellikle çalışanları cesaretlendirici bir dil kullanır. | ,864 | | |
| S1. Konuşmaları ufuk açıcudur. | ,852 | | |
| S9. Söylemleri içten ve samimidir. | ,819 | | |
| S10. Konuşurken alternatif fikirlere açıktır. | ,758 | | |
| S19. Konuşurken kaba bir dil kullanır. | | ,803 | |
| S11. Söylemleri genellikle çalışanları rencide eder. | | ,775 | |
| S16. Kullandığı dil hakaret öğeleri içerir. | | ,772 | |
| S12. Söylemlerinde genellikle çalışanları tehdit eden bir dil kullanır. | | ,771 | |
| S15. Konuşmalarında genellikle çalışanları eleştirir. | | ,729 | |
| S20. Söylemlerinde argo ifadeleri sık sık kullanır. | | ,725 | |
| S17. Konuşurken genellikle buyurarak konuşur. | | ,715 | |
| S18. Konuşurken çalışanları sık sık uyarır, ikaz eder. | | ,707 | |
| S14. Söylemleri çalışanlarda moral bozukluğuna yol açar. | -,433 | ,689 | |
| S13. Konuşurken çalışanlara karşı dayatmacı ifadeler kullanır. | | ,683 | |
| S36. Kendine bağlı çalışanları küçümseyici bir dil kullanır. | | ,666 | |
| S27. Söylemlerinde kendi meziyetlerine (özelliklerine) vurgu yapar. | | | ,823 |
| S26. Sık sık kendisinden bahseder. | | | ,796 |
| S25. Söylemlerinde kendisini ön plana çıkarır. | | | ,787 |
| S24. Konuşmalarında sürekli kendisini över. | | ,421 | ,756 |
| S28. Söylemlerinde kendisine saygı gösterilmesi gerektiğini ifade eder. | | | ,746 |
| S33. Söylemlerinde ben vurgusu baskındır. | | ,455 | ,723 |
| S29. Söylemlerinde karar verme yetkisinin kendisinde olduğunu vurgular. | | | ,716 |
| S31. Söylemlerinde güçlü yönlerini öne çıkarır. | | | ,690 |
| S30. Söylemleri (konuşmaları) üzerine bir şey denmesini istemez. | | | ,673 |
| S23. Yaşadığı problemlerini söylemleriyle dışa vurur. | | | ,657 |
| S22. Konuşmalarında, kişisel deneyimlerinden söz eder. | | | ,657 |
| S21. Söylemlerinde genellikle kendi kullandığı yöntem ve teknikleri empoze eder. | | ,463 | ,635 |
| S37. Kendi söylediklerinin en doğru olduğunu iddia eder. | | ,535 | ,576 |
| Öz Değer | 9,15 | 8,44 | 8,44 |
| Varyans Yüzdesi | 26,14 | 24,11 | 23,99 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi, “Varimax Dik Eksen Döndürme Tekniği” neticesinde envanterin 1. boyutunun toplam varyansının %26,14’ünü, 2. Boyutunun %24,11’ini, 3. Boyutunun ise %23,99’unu açıklamaktadır. Envanterdeki maddelerin “Varimax Dik Döndürme Tekniği” neticesinde öz değerinin 1’den büyük olan 3 faktörde toplanmasından dolayı bütün maddelerin girdikleri faktörlerde kabul edilebilir bir yük değerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Maddelerdeki faktör yüklerinin 0.914

Şekil 1'in incelenmesi, x^2 değeri için p değerinin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır ($p < 0.01$). Ek olarak Tablo 2 "*Standart Uyum İyiliği Ölçütleri ile Araştırma Sonuçlarının Karşılaştırılması*" sonuçlarını göstermektedir. Tablo 2'de gösterildiği gibi, modelin serbestlik derecesi oranı ($x^2 / sd = 3.8$) ile değerlendirilmesi, elde edilen sonuçların uyumunun çok iyi olduğunu göstermektedir. Örneklem büyüklüğü göz önüne alındığında diğer değerlerinin de kontrol edilmesi yararlı görülmektedir. Bu bağlamda YSÖ için RMSEA=.07, NNFI=90; CFI=93 Standardize edilmiş RMR=.07; GFI=.79, NFI=.90, IFI=.93 ve AGFI=.76 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda uyum indeksine bakarak modelin doğrulandığını söyleyebiliriz

Tablo 2. Standart Uyum İyiliği Ölçütleri ile Araştırma Sonuçlarının Karşılaştırılması

| Uyum Ölçüleri | Kabul İçin Kesme Noktaları | Araştırmada Elde Edilen Uyum Değerleri |
|--------------------|--|--|
| X ² | $0 \leq p$ | .00 |
| X ² /sd | $\leq 2 =$ mükemmel uyum $\leq 2.5 =$ mükemmel uyum (küçük örneklem) $\leq 3 =$ mükemmel uyum (büyük örneklem) $\leq 5 =$ orta düzeyde uyum | 3.8 |
| GFI | $= 0$ (Uyum Yok) $> .90$ (İyi Uyum) | .79 |
| AGFI | $\leq .90$ AGFI ≤ 1.00 (İyi Uyum) $\leq .85$ AGFI $\leq .90$ (Kabul Edilebilir Uyum) | .76 |
| RMSEA | $0 \leq$ RMSEA ≤ 0.05 (Mükemmel Uyum) $\leq 0,06$ (İyi Uyum) $\leq 0,08$ (İyi Uyum) ≤ 0.10 (Zayıf Uyum) | .07 |
| RMR | 0 (Mükemmel Uyum) < 0.05 (Mükemmel Uyum) < 0.08 (Kabul Edilebilir Uyum) | .07 |
| NFI | $0.95 \leq$ NFI ≤ 1.00 $0.90 \leq$ NFI $\leq .95$ | .90 |
| CFI | $.95 \leq$ CFI ≤ 1.00 (İyi Uyum) $.90 \leq$ CFI $\leq .95$ (Kabul Edilebilir Uyum) | .93 |
| IFI | $.95 \leq$ IFI ≤ 1.00 $.90 \leq$ IFI $\leq .95$ | .93 |
| PNFI | $.95 \leq$ PNFI ≤ 1.00 (İyi Uyum) $.50 \leq$ PNFI $\leq .95$ (Kabul Edilebilir Uyum) | .83 |
| PGFI | $.95 \leq$ PNFI ≤ 1.00 (İyi Uyum) $.50 \leq$ PNFI $\leq .95$ (Kabul Edilebilir Uyum) | .69 |
| RFI | $.95 \leq$ RFI ≤ 1.00 (İyi Uyum) $.90 \leq$ RFI $\leq .95$ (Kabul Edilebilir Uyum) | .89 |

Klein, 1998; Tabachnick ve Fidell, 2001; Meydan ve Şeşen, 2011; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016

Güvenirlilik Analizi

AFA Sonrası İç Tutarlılık Değerleri

Yönetici Söylem Envanteri'nin 327 katılımcı ile yapılan pilot uygulamasına ilişkin yapılan güvenirlik analizinde envanterin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha (α) değerleri, ilham verici söylem boyutunda (ω)=.98, eleştirel söylem boyutunda (ω)=.96, ben merkezci boyutta ise (ω)=.96 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer maddelerin arasında yüksek derecede güvenirliğinin olduğu sonucunu göstermektedir.

Tablo 4. Yönetici Söylemleri Envanteri İç Tutarlılık Katsayılarına ilişkin Bulgular

| Envanterler | n | Madde Sayısı | Alpha (α) |
|----------------------------------|-----|--------------|--------------------|
| İlham Verici Söylem | 327 | 10 | .98 |
| Eleştirel Söylem | 327 | 11 | .96 |
| Ben Merkezci (Egosantrik Söylem) | 327 | 13 | .96 |

DFA Sonrası İç Tutarlılık Değerleri

Yönetici Söylem Envanteri'nin pilot uygulamasından sonra 469 kişi ile yapılan güvenirlik analizinde envanterin alt boyutlarına ilişkin Mc Donalds Omega (ω) değerleri ve Cronbach Alpha (α) değerleri, ilham verici söylem boyutunda (ω)=.98, eleştirel söylem boyutunda (ω)=.96, ben merkezci boyutta ise (ω)=.96 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer maddelerin arasında yüksek derecede güvenirliğinin olduğu sonucunu göstermektedir. Yönetici Söylemleri Envanterinin alt boyutlarına ilişkin yapılan güvenirlik analizi sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Yönetici Söylemleri Envanteri İç Tutarlılık Katsayılarına ilişkin Mc Donalds Omega (ω) ve Cronbach Alpha (α) Değerleri

| Envanterler | n | Madde Sayısı | Alpha (α) | Omega (ω) |
|----------------------------------|-----|--------------|--------------------|--------------------|
| İlham Verici Söylem | 469 | 10 | .98 | .98 |
| Eleştirel Söylem | 469 | 11 | .96 | .96 |
| Ben Merkezci (Egosantrik Söylem) | 469 | 13 | .96 | .96 |

Tartışma ve Sonuç

Yöneticilerin söylemlerine yönelik çalışan algılarını ölçmek amacı ile geçerli ve de güvenilir bir ölçme aracını geliştirmek maksadıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, 92 maddeden oluşan bir havuz oluşturulmuş, madde havuzunda bulunan birbirini tekrar eden ifadelerin yanında alakasız ve anlaşılması zor olan maddeler de çıkartılarak 45 maddeden oluşan taslak bir form elde edilmiştir. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından bazı maddeler çıkartılmıştır. Benzer bazı maddeler birleştirilmiş ve uzmanların önerdiği maddelere ilave edilerek 37 maddeden meydana gelen nihai bir envanter oluşturulmuştur. 37 maddenin oluşturduğu yönetici söylemleri envanterinin son hali ile 327 öğretmenden gelen verilerin açımlayıcı faktör analizi yapılarak ortaya çıkmıştır. Açımlayıcı faktör

analizinin sonuçlarına göre üç boyut ve 34 maddeden oluşan bir envanter elde edilmiştir. Ardından, 34 maddelik bu 3 boyutlu envanter kullanılarak, pilot uygulamada elde edilen 34 maddenin 3 boyutlu yapısını doğrulamak için 469 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu amaçla 469 öğretmenden toplanan verilerle “doğrulayıcı faktör analizi” yapılmıştır. Sonuç olarak oluşan değerler ile pilot uygulamadaki yapının 3 boyuttan ve 34 maddeden oluştuğunu doğrulamıştır. Ortaya çıkan bu üç boyut İlham Verici Söylem (1, 2, 3, 4,5, 6, 7,8, 9, 10), Eleştirel Söylem (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 34) ve Ben Merkezci (21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32) olarak isimlendirilmiştir.

İlham Verici Söylem

Okulların eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri için iyi yönetilmeleri gerekmektedir. Yalnızca etkili okullar ve yöneticiler bu hedeflere ulaşabilir. Etkili okullar, öğrenci başarısını artırmaya yönelik öğrenme materyallerini ve tüm okul olanaklarını kullanan okullardır. Etkili okulların bu özelliği, öğrencilerin bilişsel yönlerinin yanında duyuşsal yönlerinin de geliştirmelerine olanak sağlar. Bu nedenle öğretim liderleri olarak okul yöneticilerimize günümüz öğretim yöntemleriyle tutarlı olma konusunda önemli bir sorumluluk düşmektedir. Sullivan ve Michael’a (1997) göre, etkili bir eğitim lideri, öğrendiklerini ve gördüklerini birleştirebilecek çeşitli kişisel bakış açılarına sahiptir; değerlere ve vizyona dayalı stratejik çerçeve oluşturan, karar verme cesaretine sahip ve hızlı hareket eden kişidir. Bir eğitim kurumunu yönetmek, insanları etkileme ve onlara ilham verme becerisini gerektirir. Araştırmada yer alan envanterdeki, ilham verici söylem boyutundaki “S4. Konuşmaları mesleki problemlerimi çözmeye yardımcı olur, S7. Söylemleri ile karşısındakini kolayca ikna eder, S2. Genellikle çalışanları cesaretlendirici bir dil kullanır, S1. Konuşmaları ufuk açıcıdır, S9. Söylemleri içten ve samimidir” maddeleri literatürde yer alan ifadeleri karşılar niteliktedir.

İlham verme (Inspiring); İş, duygusal veya mantıksal olarak etkili teknikleri kullanarak görev hedeflerine ulaşmak ve işbirliği, destek veya kaynak taleplerini karşılamaktan oluşur. Olumlu öğrenmeyi teşvik etmede, üyelere ilham vermede, saygı ve güven kazanmada ve yaratıcı bir ortamın oluşmasına katkı sağlamada etkili olabilir. Ayrıca, bu yaklaşım dönüşümcü liderlerin bir özelliği olarak karizmatik liderlikle tutarlı bir davranış biçimidir (Waldman ve Yammarino, 1999). Çalışmada yer alan envanterdeki, ilham verici söylem boyutundaki “S3. Konuşmaları ilham vericidir, S5.Söylemleri çalışanlara güven verir, S8. Genellikle çalışanları destekleyici bir dil kullanır” maddeleri literatürde belirtilen açıklamaları desteklemektedir.

Çetin ve Bahri’nin (2012) çalışmasına göre; Yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerinden olan zihinsel teşvik, kişisel ilgi ve ilham verici motivasyonlarının öğretmenler üzerinde devam ve duygusal bağlılığa etki ettiği yönünde anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Okul insanın yaşamında kendini gerçekleştirme, yetenek ve kapasitenin farkına varması, ortaya çıkarması, geleceğe dönük hedefler belirlemesi, diğerleri ile ilişki kurarak hem sosyalleşmesine hem de kendini tanımasına olanak sağlayan zengin bir kültürel ortamdır. Bu kültürel ortam, bireylerin sadece bilişsel olarak değil, duygusal olarak da gelişmesini sağlar. Böyle bir dokuya sahip kurum hedefleri doğrultusunda yol almak ve ileriye taşımak için etkili bir yönetime ihtiyacı vardır.

Bu sebeplerden ötürü yöneticilerin hem içinde buldukları döneme hem de geleceğe dönük eğitim süreçlerine uygun önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Örneğin farklı bakış açılarına sahip olabilmenin yanında öğrendiklerini ve tecrübelerini bir araya getirerek bunu uygun tutum ve ilham verici söylem ile aktarabilen, değer ve vizyon sahibi, karar verme becerisine sahip olmaları gerektiği de düşünülebilir.

Özellikle yukarıda belirtildiği gibi ilham verici bir söylem izleyenlerin motivasyonunu artırarak harekete geçmelerine katkı sağlar. Çünkü ilham verme iş ile birlikte mantıksal ve duygusal süreçleri yürütecek kapsayıcı teknikler kullanmayı, paydaşlardan gelen talepleri karşılamayı içerir. Bu olumlu öğrenme süreci izleyenlere ilham verme, karşılıklı güven ve saygı kazanmada, devam ve duygusal bağlılıklarını artırmada önemli bir etkiye sahiptir. İlham verici bir söylem aynı zamanda liderin karizmatik bir duruş sergilemesine yardımcı olur.

Eleştirel Söylem

Bireyin yaşamını organize eden ve sürdüren söyleme eleştirel katılım, söylemin bir bireyi nasıl yarattığını ve şekillendirdiğini düşünmenin bir yoludur (Toolan, 1997). Bazı araştırmacılar eleştirel söylemi, söylem analizi bağlamında ele almaktadır. Ancak bu çalışmada yöneticinin kullandığı bir biçim olarak ele alınmaktadır. Eleştirel söylem güç, hâkimiyet, hegemonya, ayrımcılık, kazanç, çıkar, yeniden oluşturma, dönüştürme gibi kavramları içerisinde barındırmaktadır (Çelik ve Ekşi, 2008, s. 113). S19. Konuşurken kaba bir dil kullanır. Çalışmada yer alan envarterdeki, eleştirel söylem boyutundaki “S15. Konuşmalarında genellikle çalışanları eleştirir, S13. Konuşurken çalışanlara karşı dayatmacı ifadeler kullanır ” maddeleri alanyazında yer alan ifadeleri destekler niteliktedir.

Eleştirel bir söylem incelemesi, söylem yapılarını toplumsal yapılarla görünürde ilişkilendiren ve böylece güç yapılarının, gücün kötüye kullanılmasının nasıl açıkça yürütüldüğünü, yeniden üretildiğini tanımlayarak açıklayan çok disiplinli bir teoride temellendirilmelidir (van Dijk, 1999, s. 121). Eleştirel söylem, bir gücün hükmetmek için nasıl kötüye kullanıldığına odaklanır ve bireylerin inançlarının ve eylemlerinin, söylemler üzerinde kontrolün nasıl kurulacağıyla baskın çıkar grupları lehine nasıl değiştirildiğine odaklanır (Devran, 2010, s. 29). Çalışmada yer alan envarterdeki, eleştirel söylem boyutundaki “S17. Konuşurken genellikle buyurarak konuşur, S18. Konuşurken çalışanları sık sık uyarır, ikaz eder, S14. Söylemleri çalışanlarda moral bozukluğuna yol açar, S36. Kendine bağlı çalışanları küçümseyici bir dil kullanır, S13. Konuşurken çalışanlara karşı dayatmacı ifadeler kullanır. ” maddeleri literatürdeki ifadeleri karşılar niteliktedir.

Eleştirel söylem bireyin sosyal yaşamı sürdürmesinde, yaşamına yön vermesinde zaman zaman eleştiriye uğraması yaşamın bir parçası olup kişinin yaşamını sürdürmesinde dengeleyici bir unsur da olabilir. Bununla birlikte eleştirinin boyutu içinde benmerkezcilik ve yıkıcı güdüler taşıyor ise hem birey hem de karşısındakiler için işlevsel olmaktan çıkıp yıkıcı bir hale gelebilir. Özellikle eleştirel söylemin geçmişten gelen sorunlarının ve belleğinin bir parçası olan bireylerin söylemleri yıpratıcı olabilmektedir. Bu bağlamda yöneticiler eleştiri ve yönlendirmede bulunabilirler fakat eleştirel boyutun artması çalışanlar üzerinde olumsuz etki yaratabilir bu da kurumsal dokuya olumsuz etki yapabilir.

Ben Merkezci (Egosantrik Söylem)

Benmerkezcilik kavramını anlamak için önce onu bir kelime olarak tanımlamak gerekir. Türkçe eş anlamı “*Beniçincilik*” olan benmerkezcilik, İngilizcede “*Egocentrism*” olarak ifade edilmektedir. Meydan Larousse Büyük Lügat ve Ansiklopedi’ de “*Yalnızca kendi görüşüne, yalnızca kendi çıkarlarına değer verme eğilimi*” olarak tanımlanmaktadır (Larousse, 1969, s. 1567). Benmerkezcilik, Felsefe Terimleri Sözlüğünde ise “*Ben’i karar ve eylemlerin özeğine yerleştirme, kendi dünyasını dünyanın tümü olarak gören, kendi değerlerini bütün dünya için geçerli sayan dünya görüşü*” olarak geçmektedir (Akarsu, 1998, s. 32). Benmerkezcilik, her şeyi kendi içine koyan, kendini her şeyin temeli olarak alan, fikirlerini ilk sıraya koyan ve her şeyi kendine bağlayan bir kişinin pratiğidir. Ben merkezli olmak, her şeyde kendi mantığınıza ve duygularınıza göre hareket etmeyi de içerir (Piaget ve Inhelder, 1956). Benmerkezci insanlar kendisini dünyanın merkezine koyarlar ve diğer her şeyin onun etrafında döndüğünü düşünürler. Çalışmada yer alan envanterdeki, ben merkezci söylem boyutundaki “S27. Söylemlerinde kendi meziyetlerine (özelliklerine) vurgu yapar, S26. Sık sık kendisinden bahseder, S25. Söylemlerinde kendisini ön plana çıkarır, S24. Konuşmalarında sürekli kendisini över, S22. Konuşmalarında, kişisel deneyimlerinden söz eder” maddeler literatürdeki ifadelerle benzer nitelikler taşımaktadır.

Piaget benmerkezciliğin çocukluk döneminde görülen bir gelişim evresi olmakla birlikte çözümlenemediğinde yetişkinlik döneminde de görüldüğüne, bireyin bir eğilim olarak ömrü boyunca gözlemlenerek araştırılmasına, özellikle de sosyal etkileşimlerde tutumsal bir davranış olabileceğini vurgulamıştır (Frankenberger, 2000; Enright, Shukla, ve Lapsley 1980). Bu tür benmerkezciliğe sahip insanlar, başkaları hakkındaki gerçeği görmekte zorlanırlar. Bu olduğunda, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmaları zorlaşır. Çalışmada yer alan envanterdeki, ben merkezci söylem boyutundaki “S37. Kendi söylediklerinin en doğru olduğunu iddia eder, S33. Söylemlerinde ben vurgusu baskındır, S29. Söylemlerinde karar verme yetkisinin kendisinde olduğunu vurgular” maddeleri, literatürde bulunan ifadeleri desteklemeye yönelik nitelikleri taşımaktadır.

Benmerkezcilik, yaşama sadece kendi penceresinden bakan, sürekli kendisini önemseyen, kendi fikir ve tezleri dışındaki görüşlere direnç gösteren bu yönde insanları yönlendirmeye çalışan kişilerdir. Bu çalışmanın teması olan yönetici söylemleri aynı zamanda içerisinde egosantrik söylemleri de barındırmaktadır. Araştırmanın nicel sonuçlarının elde edildiği Yönetici Söylemleri Envanteri 34 madde ve 3 boyuttan meydana gelen bir yapı sergilemektedir. Envanter Maddeleri “1-Kesinlikle Katılmıyorum” ile “5-Tamamen Katılıyorum” aralığında puanlanmaktadır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Okan Üniversitesi Etik Kurulunun 26.05.2021 tarih ve 138 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1998). "Beniçincilik", Felsefe Terimleri Sözlüğü. İnkılap Kitabevi.
- Akıncı, B. (1997). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İletişim Yayınları.
- Ataç, T. (2020). *Eleştirel söylem çözümlemesi: Fransa'daki sarı yelekliler hareketine ilişkin haberlerin Cumhuriyet ve Yeni Şafak gazetelerindeki ideolojik sunumu* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Basın ve Yayın Anabilim Dalı Anadolu Üniversitesi.
- Bakhtin, M. M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Brown, H. (2002). English language teaching in the "post-method" era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. *Methodology in Language Teaching: An Anthology Of Current Practice*, 9-18. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667190.003>
- Clifton, J. (2012). A discursive approach to leadership: Doing assessments and managing organizational meanings. *The Journal of Business Communication*, 49(2), 148- 168. <https://doi.org/10.1177/0021943612437762>
- Çelik, H., & Ekşi, H. (2008). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-117 <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/365/2517>.
- Çetin, Ö., & Bahri, A. (2012). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 331-342 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183065>.
- Çoban, B., & Özarslan, Z. (2003). *Söylem ve ideoloji. Söylem, ideoloji ve eylem: İktidar ve muhalefet arasındaki mücadeleyi çözümleme denemesi*. Su Yayınevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Pegem Akademi
- Deetz, S. (1982). Critical interpretive research in organizational communication. *Western Journal of Communication*, 46(2), 131-149. <https://doi.org/10.1080/10570318209374073>
- Demir, S. (2020). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının incelenmesi ve söylemlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Devran, Y. (2010). *Haber söylem ideoloji (Vol. 15)*. Hiperlink Eğitim. İlet. Yay. San. Tic. ve Ltd. Şti..
- Dinler, C. (2022). *Öğretmenlerin algılarına göre yönetici söylemleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Enright, R. D., Shukla, D. G., & Lapsley, D. K. (1980). Adolescent egocentrism-sociocentrism and self-consciousness. *Journal of youth and adolescence*, 9(2), 101-116.
- Foucault, M. (2020). *Discourse and Truth" and" Parrhesia*. University of Chicago Press.
- Frankenberger, K. D. (2000). Adolescent egocentrism: A comparison among adolescents and adults. *Journal of adolescence*, 23(3), 343-354.
- Gizir, S., & Şimşek, H. (2005). Communication in a academic context. *Higher Education*(50), 197-221. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6349-x>
- Kline, R. B. (1998). *Structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kosonen, P., Ikonen, M. (2022). Trust building through discursive leadership: A communicative engagement perspective in higher education management. *157 International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 412-428. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1673903>
- Larousse, M. (1969). *Meydan Larousse Büyük Lügat ve Ansiklopedi*. C. II, Meydan Yayınevi.
- Mayr, A. (2008). *Language and power: An introduction to institutional discourse*. A&C Black.
- Meydan, C., H., ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Detay Yayıncılık

- Mumby, D., & Clair, R. (1997). Organizational discourse, discourse as social interaction. T. A. Dijk içinde, *Discourse as social interaction: Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (s. 181–205). Sage Publications, Inc.
- Mumby, D., & Stohl, C. (1996). Disciplining organizational communication studies. *Management Communication Quarterly*, 10(1), 50–72. <https://doi.org/10.1177/0893318996010001004>
- Nergiz, A. (2017). *Türk siyasal hayatında Celâl Bayar'ın söylemsel açıdan rolü ve etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Piaget J, Inhelder B. (1956). *The Child's Conception of Space*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rüzgar, N., & Akdemir, A. (2017). Retorik söylemin içerik kalitesi ve etkileme amacına yönelik algının akademisyenler düzeyinde araştırılması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 258-282. <https://doi.org/10.20491/isarder.2017.271>
- Shapiro, M. (1992). *Reading the postmodern polity: Political theory as textual practice*. University of Minnesota Press.
- Sullivan, G., & Michael, V. (1997). *Umut bir yöntem olamaz*. (Çev. Ayşe Bilge Dicleli). Boyner Holding Yayınları.
- Tabachnick, B. G. Ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon
- Taylor, S. (2001). Locating and conducting discourse analytic research. *Discourse as data: A guide for analysis*, 5-48 https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Locating+and+conducting+discourse+analytic+research&btnG=.
- Toolan, M. (1997). What is critical discourse analysis and why are people saying such terrible things about it? *Language and Literature*, 6(2), 83-103. <https://doi.org/10.1177/096394709700600201>
- Uysal, G. (2019). *Söylem ve ideoloji bağlamında 7 haziran 2015 genel seçimlerinin basına yansımaları üzerine eleştirel söylem çözümlemesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- van Dijk, T. (1999). *Söylemin yapıları ve İktidarın yapıları*, Der: Mehmet Küçük, *Medya İktidar İdeoloji*. Ark Yayınları.
- Waldman, D., & Yammarino, F. (1999). CEO Charismatic leadership: Levels-of-management and levels-of-analysis effects. *Academy of Management Review*, 24(2), 266-285 <https://www.jstor.org/stable/259082>.
- Wodak, R., Kwon, W., Clarke, I. (2011). 'Getting people on board': Discursive leadership for consensus building in team meetings. *Discourse & Society*, 22(5), 592-644. <https://doi.org/10.1177/0957926511405410>